UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

10825

I

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXI

Juillet-Décembre 1912

COULOMMIERS
Imprimerie PAUL BRODARD.

P
Educ
1 R.

PUBLICATION MENSUELLE

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

REVUE Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Soixante et unième

1912
Juillet-Décembre

129697
22/10/13

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Tous droits de traduction et de reproduction réservés.

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

Nlle série. Tome LXI. N° 7 15 Juillet.

REVUE
Pédagogique

La Pédagogie de saint Augustin.

L'histoire des doctrines pédagogiques n'a peut-être pas fait à saint Augustin toute la place que méritent sa vie et son œuvre dont l'unité réside cependant dans l'*enseignement* et même dans l'*instruction* au sens fort et ancien du mot. *Armer* les futurs citoyens de la Cité de Dieu des connaissances essentielles à la réalisation de la félicité éternelle, tel est le but de l'enseignement de saint Augustin. Mais le tout n'est pas de savoir où l'on tend; il faut encore savoir par où et comment y atteindre. De ces voies et moyens, saint Augustin a une conscience singulièrement claire et pratique. Il n'est pas en effet de meilleur guide que celui qui connaît toutes les pierres du chemin pour s'y être heurté douloureusement, toutes les impasses pour s'y être engagé et en être sorti à ses dépens. Enfin saint Augustin sait apprécier les dispositions, les forces et les ressources de ceux qu'il a dessein de conduire : condition essentielle encore pour ne les point laisser en route.

Ainsi, les lumières de la foi, les leçons de l'expérience personnelle, l'analyse psychologique, confondues chez saint Augustin, font de ce grand docteur un maître dans l'art de conduire les hommes, un pédagogue de doctrine consciente et d'activité efficace.

S'il était besoin de justifier par d'autres raisons la curiosité qu'on peut avoir à cette heure d'étudier la doctrine pédagogique de saint Augustin, nous pourrions noter que notre souci actuel de « l'unité de l'enseignement », qui semble être pour beaucoup la garantie de son « utilité sociale », était dominant dans la société chrétienne du IVe siècle et que saint Augustin lui-même a travaillé à réaliser cette unité avec une constance et une énergie qui prouvent à quel point il en sentait la nécessité.

Il est bien évident que l'école moderne n'utilisera pas la matière de l'enseignement donné par saint Augustin. Notre projet n'est pas de proposer aux maîtres de l'école laïque le programme de la doctrine chrétienne, il n'est pas davantage de « laïciser » la pédagogie augustinienne pour l'accommoder à l'utilité du temps présent [1]. D'ailleurs, une *pédagogie de saint Augustin* serait un monument de grandes proportions. Il devrait tirer ses matériaux de l'œuvre tout entière [2] et recevoir sa lumière des reflets de la vie du grand saint.

Pour l'instant, la seule clef de voûte nous intéresse et nous avons cru la découvrir dans le traité *De Catechizandis rudibus* (sur l'art de catéchiser les ignorants).

Dans cet opuscule saint Augustin expose les difficultés qu'il rencontre dans sa tâche [3], difficultés inhérentes tant à la nature de l'homme qu'à celle de l'enseignement. Il indique comment on en peut triompher par une méthode d'*exposition* et par une *casuistique pédagogique* dont la connaissance et la pratique res-

---

1. Nous pensons cependant que le *Modernisme pédagogique* pourrait trouver quelque chose à prendre dans les œuvres de saint Augustin chez qui le *Modernisme religieux* a puisé certains éléments de sa doctrine et peut-être les meilleurs raisons d'être de son activité. M. l'abbé Loisy, (après les calvinistes et les jansénistes) est retourné à l'augustinisme comme à une sorte de fontaine de Jouvence du christianisme pratique. Si « modernisme » en pédagogie signifie « pragmatisme » comme en histoire religieuse nous avons intérêt à étudier saint Augustin, soucieux avant tout dans son enseignement d'être utile et efficace.

2. En particulier des traités : *De Doctrina christiana* — *De Magistro* — *De Musica* — des *Lettres* et des *Confessions*.

3. C'est en effet de sa propre expérience que saint Augustin tire l'analyse détaillée des scrupules qui arrêtent le catéchisant (Nam et mihi prope semper sermomeus displicet, II, 2 : « Moi-même en effet je suis le plus souvent mécontent de ce que je dis »); c'est également sa pratique pédagogique de chaque jour qu'il propose pour remédier aux maux qu'on lui signale.

tent utiles, croyons-nous, à l'instruction du peuple en 1912 comme elles l'étaient en l'an 400.

Les observations que saint Augustin consigne dans le *De Catechizandis rudibus* sont provoquées par le diacre de Carthage, Déogratias, chargé de la délicate mission d'enseigner la vérité du christianisme aux profanes. C'est une réponse plutôt qu'un traité : saint Augustin y « parle » ses conseils plutôt qu'il les rédige. Il reprend un par un les problèmes proposés par Déogratias pour en donner la solution. C'est une sorte de conversation à distance, de « conférence » — eût dit Montaigne, — où les deux interlocuteurs coopèrent à la recherche d'une vérité qui leur tient également au cœur. Ce caractère, s'il donne à la forme quelque singularité, voire quelque obscurité, a du moins le mérite de nous faire apparaître tous les aspects d'une question délicate et de nous mettre en présence de la réalité vivante des actes et des pensées du pédagogue catéchisant.

La première embûche que rencontre Déogratias est « par où commencer et par où finir l'exposé de la doctrine[1] ». Double souci qui tient à la nature des notions qu'on a charge d'enseigner. En effet, où commence l'histoire de la religion? où finit-elle? Encore les interprètes de la vérité chrétienne ont-ils un point de départ tout trouvé. *In principio fecit Deus cœlum et terram*. Mais pour l'histoire humaine, où commencer? On conçoit combien il est difficile de faire entendre à un enfant que la première date de notre ère est la naissance du Christ et qu'avant ce monde nouveau il y avait déjà tout un passé du monde qui remonte par delà Rome, la Grèce, les Egyptiens, les Hébreux vers des limites dont la science ne nous donne aucune notion définitive. Le mieux est sans doute de se servir de l'écoulement sensible du temps et des faits pour donner à l'enfant l'idée que la causalité qui enchaîne les événements dans le présent en a de même déterminé le passé et décidera également de l'avenir.

Ainsi, le seul moyen d'échapper à l'insuffisance de nos idées sur les limites temporelles du monde, semble être de conclure de la nécessité de la loi à la nécessité de sa permanence dans le

1. Nous citons les textes latins d'après l'édition du *De catechizandis rudibus* de G. Krüger, Fribourg et Leipzig, 1893 — et les passages traduits d'après Mgr Dupanloup, *Méthode de Catéchisme*, 1 vol., Paris, 1862.

temps infini. Là où nous disons *causalité*, saint Augustin dit *Dieu* [1], et il fait reposer sur cette notion d'éternité toute l'histoire de l'Eglise jusqu'à nos jours [2].

Est-ce à dire que pour donner une idée « pleine » (*narratio plena*) de l'histoire il en faudra « réciter » toutes les époques? Non pas : le détail est inutile, et, faute de temps pour en rendre compte, on s'efforcera de donner en profondeur un enseignement qui se déroulerait indéfiniment en étendue [3].

Tout l'art de cet enseignement résidera dans le choix des faits les plus significatifs et les plus agréables à entendre : *Ita ut eligantur quædam mirabiliora quæ suavius audiuntur* [4]. L'importance d'un tel choix n'échappe pas au pédagogue. Dans l'impossibilité où se trouve le maître de relater toute la série des faits historiques, il est nécessaire qu'il s'arrête à certains événements, à certains hommes dont le rôle et l'influence ont été particulièrement importants, et qu'il en use comme de points de repère auxquels la mémoire et l'imagination de l'enfant peuvent s'attacher. Surtout il faut insister sur les *articulations* (articula [5]) de l'histoire, par quoi on fera comprendre la continuité des faits historiques [6].

Saint Augustin ne date pas les événements de la tradition sacrée, mais par ce moyen des *articula* et des *figuræ* (*Quæ sunt figurata*) il n'en marque pas moins fortement la succession et l'enchaînement. D'ailleurs, c'est donner de la solidité à une institution que d'en établir la tradition [7], que de la situer dans la

1. L'abbé Loisy : « Une force cachée qui est l'esprit de Dieu », apud P. Desjardins, *Catholicisme et critique*, p. 71. *Cahiers de la Quinzaine*, série 6, n° 17.

2. I, 1.

3. III, 2.

4. III, 2. « Que l'on choisisse certains faits particulièrement dignes d'admiration et dont l'exposé soit assez agréable à l'auditeur. »

5. III, 2.

6. III, 2 et *passim*. Cf. P. Desjardins, *op. cit.*, p. 61 et Harnack : *Évolution de l'histoire des dogmes*, p. 270.

7. Waldeck-Rousseau, défendant la thèse de la séparation de l'Église et de l'État, ne manquait pas d'en faire remonter l'origine à la politique des rois de France et d'esquisser à grands traits une « tradition » de cette doctrine. Telle est d'ailleurs l'idée générale du rapport de M. Briand sur cette question. A la même époque le succès des exposés historiques dans les Universités Populaires a prouvé combien les « rudes » étaient sensibles à la démonstration *per successionem* et quelle en était l'efficacité.

trame serrée de la continuité. Or saint Augustin savait par expérience la difficulté d'établir le Christianisme comme doctrine universelle et éternelle dans l'esprit d'hommes préformés par un paganisme ancestral. Cette préoccupation constitue même l'unité des divers ouvrages de saint Augustin. Toute sa vie il essaya de concilier la philosophie antique et le dogme chrétien. En particulier le traité de la *Doctrine chrétienne* qui est un essai de pédagogie religieuse révèle le soin que prend saint Augustin d'adapter l'éducation romaine et la rhétorique cicéronienne aux besoins du christianisme et de régler l'emploi de la culture classique selon les intérêts de la religion et de la foi [1].

Sans doute, ce programme de saint Augustin répond aux nécessités immédiates du catéchisme, mais nous le verrons, beaucoup de ces nécessités subsistent de nos jours parce qu'elles tiennent à la nature humaine. Or notre mission actuelle est d'enseigner une vérité aussi impérieusement pratique que celle dont saint Augustin se faisait le docteur au ve siècle.

Cet usage de la narration historique n'est pas spécial à l'enseignement religieux : aussi les règles de ce genre pédagogique sont-elles bonnes à retenir entre toutes celles que propose saint Augustin. Que la narration soit *pleine*, c'est-à-dire qu'elle rende un compte fidèlement ordonné du développement des événements qu'elle relate, c'est l'essentiel. Une narration ne serait pas

1. M. G. Boissier, *La fin du Paganisme*, t. I, p. 248, et M. Roger, L'*Enseignement des lettres classiques d'Ausone à Alcuin*, p. 135, ont consacré au *De Doctrina christiana* de saint Augustin quelques pages qui mettent justement en valeur ce traité. Il a été traduit par Mgr Dupanloup dans sa *Méthode de Catéchisme*, déjà citée. On pourra lire sur ce sujet d'une accommodation de la tradition antique avec la doctrine chrétienne, Harnack, *op. cit.*, p. 270 sq, et P. Monceaux, *Histoire littéraire de l'Afrique chrétienne* qui donnent les raisons historiques de la tentative de Tertullien, de saint Cyprien et de saint Augustin. Notons enfin que cette notion de la « continuité », nous la retrouvons dans l'*Institution chrétienne* de Calvin — si augustinienne en tant de passages. — Elle semble perdre de son importance dans l'enseignement de la doctrine chrétienne après le Concile de Trente qui décréta un enseignement nouveau du catéchisme selon la formule de saint Charles Borromée, reprise par Bossuet et par le pape Pie X (Catechismo. Tipografia Vaticana, Roma, 1905). Ce catéchisme, purement pédagogique, est vidé de tout son contenu historique. Bossuet, rédacteur du catéchisme (qui a cours encore dans le diocèse de Meaux), oublie la doctrine du *Discours sur l'histoire universelle*. Saint Augustin au contraire avait essayé de confondre l'histoire et la théologie catéchétique dans le traité qui nous occupe et dans le *De doctrina christiana*.

« pleine » qui laisserait à l'esprit de l'auditeur des doutes sur la continuité de ces faits, sur leur enchaînement et leur articulation. Il ne faut pas que le maître donne à celui qu'il instruit des faits de l'histoire, l'illusion qu'il y a place dans cette trame pour sa fantaisie d'invention et qu'il peut manquer de docilité à la vérité sans la dissocier. Laissons de côté la gravité spirituelle de cette soumission dans le cas particulier au chrétien, pour nous attacher à l'opportunité toujours présente de préparer l'esprit des enfants à cet enchaînement nécessaire et naturel des phénomènes. « Que ce que nous appelons l'histoire soit moins une certaine matière d'étude qu'une certaine perspective d'où l'on regarde les choses. » (P. Desjardins.)

Mais pour arriver à ce résultat, faut-il encore, parmi les événements, choisir les plus riches de cette dynamique historique, en même temps que les plus propres à retenir l'intelligence et l'imagination des « *rudes* » : telle est la règle que nous propose saint Augustin. Lui-même se charge de nous montrer qu'un tel soin n'est pas vain, tant l'homme est par nature mal disposé à recevoir la vérité et à la transmettre.

Saint Augustin commence par établir un diagnostic descriptif des difficultés rencontrées par les maîtres chargés de l'enseignement du peuple. Une fois le mal connu, il cherchera le remède. Déogratias trouve que ses discours traînent et languissent. Sur ce point, saint Augustin le rassure; ce désenchantement est commun à tout orateur qui a le seul souci d'être utile à qui l'écoute : *in auditoris utilitatem ardens* [1]. Saint Augustin lui-même a ressenti cette gêne dont s'afflige Déogratias. Sans doute, le chagrin est grand de celui qui sent vivre en lui une vérité précise, ardente et qui constate son impuissance à la communiquer hors de lui avec toute sa force. Mais cette infirmité est le fait de tous et l'explication peut en être donnée comme d'un phénomène lié à notre nature. « La langue fault au cœur », telle est la formule de la relativité de l'enseignement dont saint Augustin nous fait la théorie. Dans les causes qu'il en donne, il découvre les moyens d'en atténuer les conséquences.

Cette explication se rattache à la théorie de l'attention et de la

1. II, 2. « Qui brûle d'être utile à son auditoire. »

mémoire si brillamment et solidement exposée dans les *Confessions*[1] et sur laquelle il revient dans le chapitre III du *De Catechizandis rudibus*.

L'attention des auditeurs est la seule preuve que le discours produit chez eux du plaisir et provoque de leur part un mouvement de l'esprit identique à celui de l'orateur. Il importe que celui qui parle communique par sa parole à l'esprit de ceux qui l'écoutent la fulguration de sa propre pensée[2]. Mais la parole est un procédé lent et médiat de transmission de la pensée; pendant que les sons se succèdent les uns les autres, le premier éclair disparaît[3].

Cette incapacité naturelle de communiquer directement et immédiatement d'esprit à esprit est-elle un insurmontable obstacle à l'enseignement? Non pas; toute commotion de l'esprit détermine une trace dans le champ vaste de la mémoire qui s'ouvre à toutes les perceptions pour nous les « représenter » quand nous en avons besoin. Apprendre, pour saint Augustin, c'est d'abord se ressouvenir. Mais on ne se ressouvient que des choses à quoi l'on a fait attention, qui ont laissé une trace dans la conscience. Ce sont ces vestiges — *vestigia* — de la pensée que l'on relie et que l'on rassemble par des syllabes et des mots. Les formules et expressions ainsi créées servent à signifier au dehors par des sons qu'une vérité est entrée en notre esprit, s'y est installée et y demeure bien qu'*exprimée* pour l'utilité d'autrui. Or, ces traces que les concepts de l'esprit impriment dans la mémoire du sujet pensant, on ne peut les faire passer dans le sentiment des auditeurs — *exporrigere in sensum audientium per sonum vocis illa vestigia*[4]. Elles sont tout intérieures, et la parole est extérieure. Les images ont une valeur d'origine éternelle, mais leur expression est particulière.

Ainsi, ce mal est la conséquence de notre nature imparfaite. « Toute la science du monde est dans notre âme, dit saint Augustin[5], mais nous manquons de moyens pour la reconnaître

1. *Confessions*, VIII, 10 à 26.
2. III, 2.
3. II, 3.
4. X, 9. « Les propager dans la pensée de ceux qui nous écoutent par le seul son de la voix. »
5. *De Immortalitate animi*, I, 3.

et la communiquer. Sans doute, cette infirmité est compensée par l'office de la *mémoire*, mais bien imparfaitement. Sur ce point saint Augustin, tout en restant fidèle au platonisme, à la théorie de la relative réminiscence d'une vérité éternelle et divine, devance les explications de la psychologie moderne [1].

Dans un passage curieux du début des *Confessions* où saint Augustin rapporte ses premiers efforts d'organisation du langage, il semble incliner à la croyance des courants de pensée déterminés par l'habitude et auxquels correspondent certaines expressions externes du langage, gestes ou paroles. La mémoire et le langage sont donc étroitement solidaires : si celui-ci rend vivante et efficace la mémoire, d'autre part celle-ci rend possible le langage; d'ailleurs l'âme ne fait qu'un avec la mémoire — *animus est ipsa memoria.*

On ne conçoit pas un langage qui n'exprimerait qu'un pur présent puisque le présent de la conscience est instantané. Le langage est continu, et pour « parer au chétif retardement des mots et des syllabes » nous avons la mémoire. Jusque dans leur imperfection même la mémoire et le langage s'entrenécessitent. Seul le langage immédiat serait universel, seul il pourrait communiquer toute la vérité que retient la mémoire « en ses palais » [2]. Mais ce langage, c'est le verbe, le *Fiat lux* : or, ce *fiat* indique la création *ex nihilo*, non cette éternelle conservation du créé qu'est la vie dans son développement historique. L'histoire est la mémoire de l'humanité [3], et notre langage humain nous sert à l'exprimer, il a pour office d'en traduire la continuité dans le temps et l'espace. C'est pourquoi saint Augustin avant les modernes philosophes du langage considère l'expression (*quæ sonant*) comme l'essentiel du langage [4]. Les signes ne sont rien en

1. Par exemple la théorie des « traces de moindre effort » dessinées dans le cerveau par le mouvement « des esprits animaux » au travers des molécules. Cf. Hamelin, *Le système de Descartes*, p. 353 sq.; Höffding a noté également cette prédominance du « matérialisme » chez saint Augustin, *Psychologie*, p. 79 de la 3e édition traduite en français.

2. *Confessions*, X.

3. II, 4.

4. II, 2, et la conclusion du *De Musica*. La musique est l'art d'exprimer les souvenirs, les émotions, les « nombres » qui se lèvent dans l'âme au son d'une parole ou d'un son rythmique. Même théorie dans le dialogue entre saint Augustin et son fils qui constitue le *De Magistro*.

eux-mêmes, ce qui vaut, c'est le système des signes qui traduit au dehors ce « discours intérieur » que Platon disait être la pensée elle-même[1].

Il n'y a pas de pensée sans langage, dit saint Augustin : ce sont les mots qui recueillent et fixent les traces de la pensée[2]. Mais les mots sont relatifs aux hommes, et le visage, l'attitude sont les secours naturels du langage.

Il est donc important pour celui qui enseigne d'animer sa parole de toute la mobilité de son corps et de son visage, de parler le langage des réalités[3]. A cette mimique il faut pourtant savoir imposer correction et limite. Prenons garde que les efforts que nous apportons à bien signifier les choses comme nous les concevons ne nous empêchent de les bien dire. La gesticulation, l'intonation, la physionomie traduisent au dehors, matériellement, les traces immatérielles laissées dans la mémoire par la pensée, mais si elles occupent l'esprit de l'orateur au point de le distraire de son enseignement verbal, elles distrairont aussi l'auditeur de la parole du maître. Ainsi, la délicatesse toujours dangereuse et incertaine des procédés extérieurs de l'enseignement est marquée avec finesse et subtilité dans ce chapitre II. Toute l'expérience de ce grand docteur y est scrupuleusement détaillée. « La difficulté, dit très bien saint Augustin, n'est pas moins de savoir appliquer à l'enseignement les règles d'une rhétorique étroite que de savoir parler avec un goût, une gaîté et une charité communicatives. »

C'est que les *rudes* de Carthage, comme nos enfants ou mieux les auditeurs de notre enseignement populaire, n'ont pas de riches réserves dans le réceptacle merveilleux de la mémoire. Comment donc, alors, provoquer chez eux par le langage le ressouvenir de choses qu'ils n'ont pas reçues ? Si on ne se souvient que de soi-même, encore faut-il être soi-même : or, c'est cette identité et cette personnalité qui sont les fins de l'enseignement.

Nous avons vu déjà que saint Augustin dans sa narration

1. *Sophiste*, p. 263-264 et *Théétète*, p. 189-190. Cf. Egger, *La Parole intérieure*, p. 9 et 10.

2. *Verbis perdurant illa vestigia*, II, 5. Cf. le mot de Stuart Mill : Les mots sont les forteresses de la pensée.

3. II, 4.

objective du monde extérieur avait le souci de faire communier l'esprit avec l'histoire en lui faisant suivre pas à pas la marche même d'un développement historique *un* et *identique*. C'est ici que se marque le lien qui unit la méthode catéchétique de saint Augustin avec sa théorie de la connaissance. La pédagogie augustinienne repose, d'une part sur l'idée de l'unité historique du monde, d'autre part sur la notion de l'harmonie nécessaire en l'homme des facultés psychiques : attention, association des idées, mémoire. Le langage traduit et conserve cette dépendance de l'homme vis-à-vis de l'histoire : le langage est le suprême instrument de la pédagogie, car *pédagogie*, pour saint Augustin, c'est *catéchisme*, et le mot est à retenir dans son sens primitif de « catéchèse », d'enseignement qui fait « écho » chez qui le reçoit[1].

Donc, la vérité qu'il faut proposer au « rude » doit lui être présentée de façon à ce qu'elle trouve une attache en lui, à ce qu'elle provoque un écho. L'imagination et l'attention saisies par les figures de la narration historique porteront des images à la mémoire : petit à petit cette habitation somptueuse de l'âme, décrite dans sa divine splendeur au Xe livre des Confessions, se meublera d'événements groupés et associés suivant des traces déterminées. Si dans le domaine de l'inconscient on peut, avant tout enseignement, découvrir chez un sujet quelques notions primitives, quelques traces d'une culture même lointaine, il faut y rattacher les données nouvelles comme autour de « centres de conscience ». Notre auditeur est-il un Africain en qui l'hérédité a laissé quelques éléments judaïques ? Alors on insistera sur la continuité de la vérité présente se perdant dans l'antiquité du monde juif. — A un Romain curieux d'une nouveauté tapageuse et inquiétante on expliquera la parenté du dogme chrétien et du paganisme : saint Paul sera la grande « image » de cet enseignement. On pourrait remonter au platonisme pour un Grec[2].

Ainsi l'observation psychologique de saint Augustin s'étend des difficultés mêmes inhérentes à l'âme aux moyens pratiques d'y parer.

---

1. Catéchèse, de κατήχησις, ἠχεῖν, faire écho — ἦχος, chez Aristote et Plutarque, *De Musica*, l'écho —.
2. IX, 1.

*
* *

Le premier point de cette « casuistique pédagogique » consiste dans la connaissance du public que l'on enseigne. Celui de Carthage, saint Augustin l'a expérimenté : la turbulence et l'indocilité n'étaient pas ses moindres défauts. De plus, à l'époque où Déogratias cathéchise à Carthage, le pouvoir civil mène une guerre farouche contre les restes d'un paganisme tenace, d'où une surexcitation des esprits qui se tourne contre les chrétiens [1].

Ce sont des gens du commun, et surtout des citadins [2] dont la plupart ont déjà quelque lumière de la vérité [3], qui constituent l'auditoire ordinaire de Déogratias. Pour eux il faudra abréger l'enseignement : un résumé court et plein les gardera de l'ennui [4].

Surtout dans cet enseignement clair et rapide on ne prendra pas un ton doctoral qui pourrait faire croire au mépris du docteur pour les rudiments de connaissance des auditeurs. Au contraire la prudence conseille de rechercher où ceux-ci ont acquis les premières notions de la vérité, de quelles bouches, dans quels livres, de façon que notre enseignement continue plutôt cette préparation élémentaire qu'il ne la contredise. En un mot, il faut tout faire pour assurer en l'esprit de l'auditeur la confiance sans laquelle tout enseignement est vain. Ces « délicatesses », ces précautions, saint Augustin les expose nettement dans la fin du chapitre VIII. Ainsi il recommande à son correspondant un souci tout particulier de ceux qui viennent au christianisme avec la réformation d'études païennes. Il y va, d'ailleurs, dans ce cas, de l'intérêt du maître : car il importe avant tout de maintenir l'auditoire dans une atmosphère de sympathie et de bienveillance. On y parviendra par une tenue simple, en évitant toute manifestation oratoire qui laisserait penser que le maître se croit supérieur à ceux qu'il enseigne : il faut au contraire leur persuader que la vérité vaut par elle-même, en dehors de son interprète et que la sincérité de celui-ci est plus à priser que son beau langage [5].

1. D'après Gaston Boissier, *La fin du Paganisme*, 2e volume.
2. XVI.
3. VIII, 1.
4. VIII, 2 et *ad finem*.
5. IX, 1 et *ad finem*.

Simplicité, charité et fermeté, telles sont les qualités morales essentielles[1] d'un bon « docteur », celles par quoi il pourra persuader et intimer la vérité. Le catéchisant usera de sévérité; il fera craindre aux auditeurs les peines auxquelles leur imprévoyance ou leur indocilité les expose. Mais sur ce point, saint Augustin se montre fort circonspect : il mesure avec une grande sagesse l'usage que les docteurs chrétiens peuvent faire des menaces et des espérances de la religion. Il faut prendre garde de ne pas donner à la justice divine un rôle trop fréquent qui en émousserait la vertu et qui délierait en quelque sorte le fidèle de sa propre responsabilité.

Saint Augustin redoute aussi l'argument du « miracle »[2] qui doit apporter au fidèle la révélation de la vérité. Ce dernier précepte, si singulier et si spécial, montre à quel point saint Augustin tient à ce que le fidèle compte d'abord sur ses propres forces et sur le développement continu de la vérité en lui : *Natura non fecit saltus.* Telle est l'idée qui relie les deux parties de la pédagogie augustinienne, narration historique et connaissance de l'âme. Saint Augustin, tout en gardant comme un principe essentiel à son dogme « l'efficace divine », établit cependant sa pédagogie sur l'idée d'un progrès humain, relatif à l'homme, continu comme l'histoire de l'homme, parallèle à son développement naturel.

A fortiori l'école moderne doit-elle concevoir une pédagogie strictement humaine par son contenu, sa fin et ses moyens. C'est être « trop humain » que de prétendre réformer l'âme de l'enfant en l'isolant de la relativité qui la détermine et la préforme, que de négliger les racines de la plante qu'il nous faut conduire à sa fleur et à son fruit. Or ce n'est que dans la mesure où la nature de l'enfant nous sera familière que nous pourrons agir efficacement sur elle.

La connaissance psychologique de l'homme ou de l'enfant n'est cependant pas la seule condition de cette efficacité. La pédagogie qui suppose une action directe du maître exige de celui-ci des dispositions de cœur et d'esprit que saint Augustin se plaît à décrire dans la dernière partie de son traité.

1. V, 2, 3, 6, 7.
2. VI, 3. — III, 2.

D'abord, il faut à qui scrute les âmes un grand amour de la vérité et de l'homme. Les prêtres disposent de la confession, mais les laïcs n'ont qu'une ressource pour ouvrir les âmes et gagner les cœurs : leur seul amour de l'homme, leur seule charité d'homme pour l'homme peut les faire communiquer de cœur à cœur, *ex intimo ad intimum* avec ceux qui les écoutent.

Charité, c'est oubli de soi, abandon de ce qui peut en nous-mêmes nous éloigner d'autrui. Pour la pratiquer, il faut d'abord faire disparaître notre dégoût[1] : — « Vous ne vous faites point entendre comme vous le voudriez, dit saint Augustin. Mais c'est l'effet de la disproportion fatale qui existe entre la vérité « imprimée » en vous et « l'expression » que vous en devez donner — et ne dites pas qu'il est dommage d'avoir à « exprimer » une telle vérité ! C'est un sentiment qui va contre la charité[2] ».

— Il arrive que l'on vient vous arracher à une occupation qui vous est chère ou agréable pour l'office du catéchisme. Sans doute, à ce moment, il ne vous plaît pas d'aller répéter un enseignement déjà tant de fois rebattu à un auditoire qui vous comprendra peu ou point. Cependant faites taire votre dégoût par charité, par amour, quittez toute gêne et n'apportez pas à votre tâche d'enseignement un esprit désenchanté ou un visage triste[3]. Au contraire montrez des dispositions de cœur qui rendront votre auditoire sympathique à la vérité dont vous êtes l'aimable serviteur. Votre naturelle infirmité s'en trouvera d'autant atténuée[4].

D'ailleurs vous avez besoin à chaque instant de toute votre présence d'esprit pour que s'établisse entre vos auditeurs et vous la communication qui garantit l'efficacité de votre enseignement[5]. Ici, saint Augustin entre dans les détails les plus minutieux. Il indique quelle attitude humble et ferme doit garder le maître en présence des critiques possibles de ses auditeurs, il recommande de ménager les forces d'attention du public, d'user au besoin de

1. X, 1.
2. X, 3-4.
3. X, 7. — XII, 1. — XIV, 1-2.
4. II, 12. — XIV, 15.
5. XII-XIII.

l'interpellation et de l'interrogation pour s'assurer que le discours porte bien et juste[1].

On voit combien cette casuistique est précise. Nous reconnaissons dans les plus petits détails les soins qui inquiètent le maître et l'orateur soucieux de parler pour l'utilité commune. Le public que décrit saint Augustin rappelle celui de nos Universités Populaires, prompt à l'admiration, à l'indignation ou à l'irrespect. Ces conseils d'ailleurs valent aussi pour les maîtres qui pourraient apprendre ici à réagir contre le dégoût, le découragement ou la suffisance. Retenons donc cette ultime règle de saint Augustin : l'enseignement n'est efficace que si la communication entre celui qui enseigne et celui qui est enseigné se fait avec une confiance, une charité et une gaîté réciproques. Pour persuader, dit l'augustinien Pascal, il faut « incliner le cœur »...

*
* *

Telle est la pédagogie de saint Augustin contenue dans le *De Catechizandis rudibus*. *Narratio* et *exhortatio*[2]: voilà les deux procédés d'enseignement recommandés par l'évêque d'Hippone à Déogratias.

La *narration* est l'exposition de la doctrine, de la matière à enseigner. Elle s'adresse aux facultés intellectuelles de l'homme. Son efficacité dépend de sa plénitude et du choix des données qui la composent. Saint Augustin veut qu'elle marque les articulations de l'histoire et qu'elle s'impose par sa continuité logique et par l'illustration de ses « figures ».

C'est le langage qui assure la correspondance de l'esprit du maître avec celui des auditeurs. Mais la nature humaine imparfaite ne dispose que d'un moyen d'expression imparfait et relatif à chaque homme.

A cette « relativité », saint Augustin trouve un remède dans l'*exhortatio*. C'est l'ensemble des procédés capables de toucher le cœur et d'agir sur le sentiment comme la *narratio* agit sur les facultés intellectuelles. La méthode en est rigoureuse : elle exige du maître la connaissance de ses propres dispositions et de celles de son auditoire.

1. XI, 2.
2. II, *ad finem*.

Ces deux méthodes sont d'une pratique également recommandable dans notre enseignement actuel. Sans doute l'histoire sainte a fait place à l'histoire humaine à l'école, mais l'idée de l'enchaînement nécessaire des faits doit, dans l'une et dans l'autre dominer et diriger l'étude même des phénomènes et leur enseignement, si l'on veut tirer de l'histoire quelque utilité.

Enfin, aux jours mêmes où l'école reçoit des adeptes dont les dispositions sont aussi variées que celles du public chrétien du ve siècle — et pour des raisons analogues — il importe de gagner le cœur de ceux qui viennent à nous. Il faut les accueillir avec bienveillance et charité, non pour obtenir d'eux une adhésion extérieure et passagère [1] à telle vérité, mais pour la leur faire aimer et pratiquer.

C'est demander une égale et réciproque docilité de maître à élève, c'est-à-dire une égale confiance, un égal amour que de concevoir une telle pédagogie [2]. Qu'on la réalise, alors la vie de l'école deviendra active et gaie, productive et joyeuse. Nous n'assisterons plus à ces lassitudes, à ces dégoûts qui accablent les maîtres en présence d'une vérité qu'ils sont impuissants à faire pénétrer au cœur fermé des enfants; non plus nous ne verrons des enfants recevoir avec chagrin et tristesse un enseignement qui n'éveille en eux aucun écho, aucune sympathie, aucune réalité, surtout nulle idée d'une utilité pratique et humaine.

La valeur de la pédagogie augustinienne tient en effet à cette notion de *l'utilité des enfants de Dieu* dont Bossuet fait un si bel état dans l'éducation de son royal élève... Au contraire, de nos jours, on a pu dire [3] que nos éducateurs n'avaient pas suffisamment conscience d'être des « fonctionnaires sociaux ». Cependant, les mêmes éléments constituent et conservent l'harmonieuse unité de la nature humaine chez l'individu et dans la société. Ce sont la raison, le langage, et le cœur, dont saint Augustin donne une dialectique utile à quiconque est capable de penser l'homme, de communiquer avec lui et de l'aimer : trois conditions sans quoi la pédagogie et l'éducation ne sont que de misérables rêveries.

LÉO PERROTIN.

---

1. V, 2. « Car la vraie foi n'est pas dans le corps qui s'incline, mais dans l'âme qui croit : *Fides enim non res est salutantis corporis, sed credentis animi.* » — 2. IV, 2. — 3. M. Durkheim.

La Culture Morale dans les Écoles de filles[1].

Le principe dominateur des sciences pratiques est que les moyens soient d'abord en rapport avec la nature des êtres à modifier, et ensuite qu'ils soient bien appropriés au but poursuivi. Or, au sujet de l'éducation des filles, il ne faut pas oublier que ni la nature de la femme, ni son rôle et sa destination ne sont les mêmes que ceux de l'homme.

Le premier point n'a pas été suffisamment mis en relief par une psychologie qui, à force d'abstraire et de généraliser, supprimait la vie réelle, pour en donner une apparence à ses fantômes de qualités abstraites, en même temps qu'elle effaçait des différences essentielles, dans des généralisations trop élevées pour ne pas perdre tout contact avec la réalité. Une psychologie, qui donne plus de place aux observations directes et attentives qu'aux simples souvenirs et aux combinaisons verbales, reconnaît et montre que les différences de sexe ne sont des quantités négligeables, pas plus au point de vue émotif, intellectuel et moral qu'à l'égard de la constitution organique et de la force physique. La femme vaut-elle mieux, autant, ou moins que l'homme? Là n'est point la question. Mais ce qui est manifeste pour tout esprit non prévenu, ce que l'on peut affirmer en toute sûreté, c'est qu'elle est différente.

Cette première assertion n'est même pas suffisante. Non seu-

1. Extrait d'un des deux mémoires entre lesquels l'Académie des Sciences morales et politiques a partagé cette année le prix Bordin. M. Gabriel Compayré, membre de l'Institut, a rendu compte de ces mémoires dans la *Revue Pédagogique* du 15 mars dernier, sous le titre : *l'Enseignement de la Morale.*

lement la femme se distingue de l'homme, mais, à voir les différentes influences sociales qui s'exercent sur elle, il y a lieu de distinguer, dans le genre total, des espèces, ou, si l'on veut, des catégories, déterminées par le milieu, le rôle et la condition sociale que les probabilités de la vie lui réservent. Quelle différence entre la villageoise et la citadine, alors même qu'elles sont de condition sociale équivalente! L'une est appelée à se développer en plein air, dans les grands horizons un peu monotones, occupée aux travaux rustiques, exposée à la pluie ou au soleil, menant de front les occupations ménagères et les soins de la ferme. L'autre, que le hasard a fait naître dans quelque agglomération urbaine et que la situation de ses parents condamne à la pauvreté, sera de bonne heure exposée à toutes les séductions de la rue : riches devantures des magasins, luxe des équipages et des toilettes, affiches multicolores, échos retentissants de fêtes multiples et proches. Plus tard, ouvrière de manufacture, elle n'aura pour vision ordinaire que des murs nus et tristes, et, pour prix d'un labeur obstiné, elle ne recevra qu'un salaire à peine suffisant pour vivre... Le contraste s'accroît encore, quand on met en opposition la rustique fille des champs qui va à l'école en sabots et la riche héritière qui se rend à ses cours, conduite en automobile.

Aux siècles précédents, ces dernières, comme des fleurs aux corolles éclatantes, ont surtout attiré l'attention des éducateurs. A notre époque, on a mieux compris que les favorisées de la fortune ne sont pas, seules, dignes d'intérêt. Rien de vil, disaient les stoïciens, dans la demeure de Jupiter. Et nous dirons, à notre tour, que, dans nos sociétés modernes, aucune classe n'est à dédaigner. Les plantes les plus belles ne sont pas les plus utiles. De même, les travailleuses de la campagne et de la ville ont une grande valeur. C'est donc sur elles qu'il faut jeter un regard sympathique et attentif, afin de contribuer par là à leur développement moral, et, par suite, à leur bonheur personnel ainsi qu'à la prospérité sociale.

Commençons par l'école de village.

Écoles de filles dans les villages.

Les écoles de filles doivent être, à moins de cas exceptionnels, séparées des écoles de garçons.

Mais par qui demandent-elles à être dirigées? Un homme montrerait plus de fermeté. Et, comme les qualités masculines manquent un peu à la femme, il semblerait plus particulièrement propre à réparer ces insuffisances, à mettre, en particulier, plus d'équilibre entre le cœur et la raison. L'expérience — très restreinte, il est vrai — paraît confirmer cette thèse. Les femmes qui ont montré le plus de solidité d'esprit ont dû souvent leur supériorité aux conseils, à la direction, à l'influence d'un homme, père, époux ou amant[1]. Cette expérience est loin d'être concluante. D'abord ces exemples ne s'appliquent qu'au développement des qualités intellectuelles. Or, ici, il s'agit du développement des qualités morales, ce qui n'est pas la même chose. Puis, l'influence s'exerçait sur des personnalités isolées, dont il était possible, par des rapports continuels et prolongés, de bien pénétrer la nature. A l'école, l'action doit porter sur un assez grand nombre d'élèves, dont il n'est pas aussi facile de démêler les différences de caractère.

Mais une objection plus décisive peut encore être soulevée. On ne connaît bien, dit-on, les passions que si on les a éprouvées. La vérité de cette pensée s'étend à toutes les dispositions intimes qui se cachent dans les consciences étrangères et ne se révèlent que par de faibles indices. Or, il faut avoir subi ces états intérieurs, il faut en avoir remarqué en soi-même les manifestations fugitives, pour en saisir chez les autres les signes, révélateurs certains de la réalité intime qui cherche à se dissimuler. C'est donc la femme qui pénétrera le mieux à travers les voies obscures de cette âme de fillette qu'elle a eue et dont elle peut faire revivre le souvenir. C'est elle aussi qui connaîtra les meilleurs moyens de perfectionnement, parce qu'elle en aura éprouvé la force sur elle-même et que, par les confidences de ses amies, elle aura pu en constater, chez les autres, l'ordinaire efficacité.

---

1. Mme de Sévigné eut pour précepteur Ménage; Mme de Maintenon, épouse de Scarron, avait vécu dans un milieu littéraire; Mme de Staël, G. Sand...

Au contraire, par une illusion naturelle, l'homme serait porté à demander à la petite fille un genre de qualités et une somme d'efforts dont la nature féminine est plus ménagère. De sa main rude, avec les meilleures intentions du monde, il risquerait de briser des ressorts dont il a méconnu la délicatesse. Une femme, qui est la première à sentir les bornes de ses capacités, ne demandera pas l'impossible. Et ses exigences réduites auront plus de succès.

A cette double condition, toutefois : c'est que les maîtresses seront des éducatrices vivant dans le monde et en connaissant, par suite, les difficultés, les dangers, les écueils, mais aussi les ressources; c'est aussi qu'elles seront des éducatrices professionnelles. La mère a une affection trop concentrée pour garder le calme, la mesure, la régularité, indispensables dans toute éducation. Fâchée de voir sa fille mal répondre à ses hautes, trop hautes espérances, elle se guindera dans une sévérité excessive. Puis, à la vue de la tristesse et des pleurs de sa fille, elle tombera, prise de remords, dans l'excès contraire et tâchera de réparer son injuste dureté par des prodiges d'indulgence. Les nécessités bienfaisantes de la profession obligent la maîtresse à dompter ces caprices d'une impressionnalité trop vive. Aux premiers spectacles que lui offrent des cadavres humains disséqués dans l'amphithéâtre, le jeune étudiant en médecine ne peut souvent réprimer le frémissement de ses nerfs, et repousser la syncope qu'il sent prochaine. Plus tard, il se familiarise avec toutes ces choses répugnantes ou terribles, qui avaient secoué si fortement sa sensibilité. Sa main ne tremble plus, et son intelligence, que ne trouble plus l'émotion, conserve sa lucidité dans les opérations les plus dangereuses. L'institutrice bénéficie de grâces d'état analogues. Elever les autres, c'est s'élever soi-même. Par suite, l'institutrice, désireuse de corriger les imperfections propres à la nature féminine, devra donner l'exemple des qualités contraires, et elle sera amenée par là à les acquérir et à les développer.

Si elle ne veut point que l'école soit un enfer pour elle, elle s'attachera à émousser les pointes trop vives de sa sensibilité. Elle ne s'affligera pas, outre mesure, des misères inhérentes à son métier. Les bavardages d'une petite fille, sa dissipation, ses

étourderies, l'impertinence de son sourire en réponse à une réprimande, ou l'abondance de ses larmes et l'éclat de ses sanglots à la suite d'une petite punition, ne lui causeront pas d'émotion trop profonde. En tout cas, elle se gardera bien d'en laisser paraître les traces au dehors. Car les enfants — cet âge est sans pitié — ne manqueraient pas de se réjouir de cette peine, qui serait leur œuvre et la manifestation de leur puissance.

La femme est souvent un être de passion qui, tour à tour, s'éprend de tendresse et s'abandonne à ses antipathies. Les affections, qui ne naissent pas toujours de causes liées au mérite, blessent chez les élèves le sentiment de la justice. Quant aux élèves, qui sont ou se croient victimes d'antipathies peu justifiées, elles deviennent facilement des rebelles, toujours prêtes à saisir l'occasion de montrer leur mauvais vouloir.

Rien de plus contraire à l'autorité qu'une direction capricieuse. Or, les habitudes professionnelles tendront à corriger les dispositions naturelles à la légèreté. La mobilité d'esprit et d'humeur naît de la variété des choses extérieures, dont les chocs successifs se font profondément sentir sur les natures impressionnables. L'institutrice échappera encore à ce danger, par la régularité de ses occupations scolaires et par l'uniformité bienfaisante des choses qu'elle voit à l'école.

Un auteur inconnu — car on n'est pas sûr que le mot doive être attribué à Malebranche — a dit : « L'imagination est la folle du logis ». De tous les logis qu'il habite, un de ceux qu'elle affectionne surtout c'est une tête de vingt ans, et on peut ajouter, sans trop de témérité, une tête féminine. Certes, les jeunes institutrices ne sont, pas plus que les autres femmes, à l'abri de cet hôte, fou sans doute, mais d'une folie si séduisante ! Et cependant, chez une institutrice de village, les rêves de fortune ou d'ambition mondaine trouvent de si maigres aliments qu'ils se rapetissent bientôt et se réduisent, en peu de temps, aux proportions d'un destin borné, modeste et fixé. A voir autour de soi des réalités mesquines que ne traverse jamais l'éclair de hautes fortunes imprévues, à sentir peser sur soi les nécessités d'une vie dont toutes les étapes sont connues à l'avance, la jeune femme trouve le calme de l'esprit et, par là même, devient plus capable de l'inspirer à ses élèves, qui auront, elles aussi, à se contenter

d'un sort modeste. De moins en moins elle accordera de foi à la chance, à cette rencontre extraordinaire d'événements qu'on appelle le hasard. Et, à mesure que se réduira la part du rêve, le sentiment du réel et de la liaison logique des choses s'affermira. A la ville, où les habitants ne sont souvent que des hôtes de passage, les événements, détachés de leurs antécédents, restent incompris et semblent se produire capricieusement. Dans les petites bourgades, il n'en est pas de même, mais l'histoire de chaque famille, fixée depuis longtemps dans le pays, est connue dans ses détails. De ces biographies comparées se dégagent des rapports de dépendance entre les réalités actuelles et les antécédants passés. Le caprice tend à être éliminé en faveur de liaisons, sinon constantes, du moins ordinaires. Et cette connaissance est une acquisition précieuse, car elle est un des éléments essentiels de la raison.

Et, en effet, quand cette idée de liaison a bien pris racine dans l'esprit, elle donne naissance à la réflexion et à la prudence. Puisqu'un acte est gros de conséquences, il faut, avant de l'accomplir, mesurer ses effets probables, le peser non seulement en lui-même et dans ses résultats immédiats, mais encore dans la série, parfois fort longue, des biens et des maux qu'il engendre d'ordinaire. Voilà ce qui sert de frein à une volonté trop rapide, voilà ce qui est capable de réprimer les élans d'une activité qui, sans cela, serait portée à réagir avec l'instantanéité du réflexe, sous le coup de fouet du désir.

Ces dispositions à la réflexion se développent encore chez l'institutrice de village, grâce à l'influence de programmes arrêtés, de règlements fixes et d'inspections vigilantes. Cependant, pour que ces inspections aient toute leur valeur, il faut qu'elles portent exclusivement sur les qualités professionnelles, et non sur des éléments étrangers au mérite pédagogique. Tout serait perdu ou, du moins, gravement compromis, si les institutrices — qui restent femmes — pouvaient espérer ou craindre que l'inspecteur serait moins sensible à la bonne tenue d'une classe, qu'au charme d'un sourire et d'un battement de paupière expressif. Donc, pas de cote d'amour. Le moyen d'en éviter la réalité ou le simple soupçon, c'est de confier les inspections primaires dans les écoles de filles, non à des hommes, mais à des femmes.

Supposons la maîtresse pourvue de ces qualités, dont une préparation aux examens sagement dirigée a d'abord favorisé la naissance, et qu'ont ensuite développées les exigences professionnelles. Vers quel but va-t-elle orienter ses efforts? Quel sera le principe qui devra faire l'âme de son enseignement moral?

L'idée directrice, qui devra toujours rester présente à son esprit, c'est qu'elle n'a pas à former de ces femmes éthérées, qui touchent à peine à la terre, dont la principale occupation est de ne rien faire, et qui n'ont à déployer toute l'ingéniosité de leur esprit que pour remplir de soins frivoles le vide de leur existence. Que la maîtresse soit d'origine paysanne ou citadine, elle doit mettre sous clé les oripeaux clinquants du faux idéal romanesque, et songer aux réalités prochaines qui attendent les petites filles assises sur les bancs de son école. Que, loin d'affecter du dédain à l'égard de ces réalités, elle apprenne à les estimer comme les sources fécondantes de la vie, à les aimer comme pénétrées d'une beauté saine, dont le spectacle, éternellement répété, ne lasse jamais.

Pour découvrir cette beauté dans les spectacles de la nature, elle n'aurait, dans ses promenades le long des ruisseaux ou à l'ombre des bois, qu'à laisser chanter en elle la voix des grands poètes qui se sont plu à célébrer les charmes de la vie des champs. Mais la poésie n'est peut-être qu'un mirage, dont les couleurs s'effacent, dès qu'on voit les choses de plus près. C'est à la raison du philosophe moraliste qu'il appartient plutôt de montrer que toutes les occupations saines, utiles, nécessaires, peuvent se rehausser d'une idée et d'un sentiment qui inclinent doucement la volonté vers elle et l'y attachent par les liens solides et doux de la sympathie.

La première idée capable d' « intellectualiser » la tâche quotidienne, c'est l'idée de nécessité vitale. Il faut vivre, et c'est encore à la campagne que la vie est la plus facile et la plus saine. Pas de ces misères noires comme dans les centres populeux; mais la vie au grand air, une nourriture non frelatée, la vie en famille, des rapports amicaux avec les voisins, des échanges de services avec la plus grande partie des gens du village, toujours disposés à se prêter mutuellement assistance, sans y être contraints par la menace de « la chasse aux renards ». A la campagne, la femme

n'est pas asservie à des besognes fatigantes de monotonie. Elle passe sans cesse d'une occupation à une autre, et cette variété, qui s'offre à elle sans qu'elle ait besoin de la rechercher péniblement, chasse mieux l'ennui que toutes les mondanités superficielles. D'ailleurs, cette variété n'est pas tellement pressante qu'elle ne laisse place au repos, à de délicieux moments de repos. La pastoure, qui conduit les bêtes aux champs, n'a pas de grands efforts d'imagination à faire pour se représenter qu'elle est à la promenade, accompagnée de son chien fidèle, et que les prairies bordées de saules ou les friches ensoleillées valent mieux que les jardins étriqués de la ville. Elle peut de plus avoir le sentiment de faire œuvre utile, et donner ainsi à son plaisir plus de solidité. C'est ce sentiment d'utilité, de bonté effective, de bienfaisance en action, qui, sagement entretenu, peut, en général, relever toutes les occupations ménagères, et donner à celle qui les accomplit une légitime fierté. La Fontaine l'a bien vu dans sa fable de *Perrette et le pot au lait*. Et si, pour les besoins de sa moralité, il a voulu mettre en relief les excès du rêve, bâtisseur de châteaux en Espagne, il est permis de refaire le rêve des Perrettes villageoises et de démontrer que, renfermé dans les bornes du bon sens, il peut être une source vive de joie et de beauté.

Tout le secret de la poésie réside, on le sait, dans l'art d'évoquer des images qui dépassent la sensation brute, l'embellissent et parfois, grâce à une magie qui lui est propre, arrivent à la transfigurer. C'est ainsi que, sur des ruines recouvertes de lierre et de mousse, le poète fait voltiger les fantômes du passé, les anime, les fait de nouveau penser, sentir, se passionner, s'émouvoir et agir; c'est ainsi qu'il crée, pour l'esprit, de la vie là où les yeux n'aperçoivent qu'un amas de pierres inutiles. L'intérêt que la poésie suscite, vient non seulement des figures qu'elle fait flotter devant l'imagination, mais aussi et surtout des idées et des sentiments qu'elle suggère. Le poète et l'artiste sont des interprètes de la nature. Ce que les choses expriment dans un langage obscur, ils le disent d'une voix plus claire et ils le manifestent en des symboles plus frappants.

Eh bien, la moralité est capable de produire quelque chose de semblable ou même de supérieur. Tout le secret consiste à

associer de belles images et de bons sentiments à des actions peut-être vulgaires, mais à coup sûr d'une haute utilité et imposées par le devoir, c'est-à-dire par les exigences reconnues de la vie. L'Hindou arrive à professer un véritable culte pour la vache nourricière, qui, en retour de la rosée vivifiante de son lait, n'a pas à pousser des meuglements de désespoir dans les tueries officielles, mais qui reçoit, partout et jusque dans les temples, du riz et des fleurs. Guidée dans une voie analogue, la jeune villageoise apprendra à ne pas maltraiter les animaux domestiques que Michelet appelait avec raison « nos frères inférieurs ». Elle les soignera avec patience, avec douceur, avec amour, pourvu qu'elle entretienne en elle l'idée de tous les services qu'ils rendent. Il est même des besognes qui, en elles-mêmes, choquent les sens, mais dont la répugnance peut être vaincue, à la pensée qu'elles conduisent à des résultats utiles, qu'elles servent à répandre, autour de soi, chez des êtres aimés, un peu plus de bien-être et de bonheur. Animée de ces sentiments, la paysanne, chaussée de ses sabots, ira allègrement dans l'écurie traire le lait de ses vaches, et, sans même sentir l'odeur du fumier, fera, de ses doigts empressés, sortir des mamelles, comme d'une source de vie et de richesse, les gouttes de santé et de joie.

Faire aimer la campagne, le genre de vie et les travaux qu'elle impose, tel est donc le principe fondamental qui doit, au village, diriger l'éducation dans les écoles primaires de filles. Toutes les qualités à développer chez les jeunes villageoises dérivent de là.

L'institutrice s'attachera tout d'abord à entretenir, chez ses écolières, un corps robuste, souple, doué de ce genre de beauté qui vient de la santé. Elle se gardera bien de vanter, comme l'idéal de la beauté féminine, la pâleur de ces figures qui redoutent le hâle du soleil, ou la sveltesse de ces tailles que le corset emprisonne et rend incapables de se courber. Elle songera que la paysanne est la vraie conservatrice de la race, et que, pour maintenir l'antique vigueur française, il ne faut pas seulement de ces femmes affinées, mais délicates et nerveuses, que tout fatigue, qu'un rien irrite, qui sont prêtes à s'évanouir à la moindre incommodité, véritables sensitives qui poussent des cris

à la vue d'un papillon blessé et qui ne voient dans la maternité que les souffrances à supporter.

Le milieu, du reste, est très favorable à ce développement si nécessaire de la force physique. L'institutrice n'aura, sur ce point, qu'à ne pas contrarier des tendances naturelles par des paroles imprudentes ou par des attitudes qui révéleraient de secrètes répugnances pour cette beauté rustique, qui n'est pas toujours la sienne, mais dont ses devoirs professionnels l'obligent à reconnaître la valeur. Comme moyen pratique de donner de bonnes habitudes corporelles, elle obligera les petites filles, dont la charpente osseuse est moins forte que celle des garçons, à se tenir bien droites. Elle veillera surtout à ce que, dans les exercices d'écriture, les élèves ne se couchent pas sur le papier, qu'elles ne prennent point des attitudes ridicules et, de plus, si nuisibles qu'elles peuvent parfois causer une irrémédiable déformation de la taille. Puis, elle fera pratiquer un peu de gymnastique suédoise pour assouplir, par des mouvements naturels mais plus méthodiques, le jeu des articulations, et pour donner un peu plus de grâce à des corps qu'une santé trop robuste menacerait d'alourdir. Les promenades en plein air, à travers les champs et les prés, feront le reste, sans que la maîtresse ait besoin d'intervenir.

La force physique est, pour la femme ainsi que pour l'homme, la base de tout. Sans elle, ni équilibre intellectuel, ni équilibre moral. Mais la santé n'est pas tout. La tâche la plus délicate est de développer les qualités morales et de former les bonnes habitudes du cœur, de l'esprit et de la volonté, qualités et habitudes qui puissent, le plus exactement possible, se rapporter à la condition probable de la villageoise.

Par des dispositions innées, les petites filles sont portées, plus que les garçons, à donner de l'attention aux soins corporels, à la propreté des mains, du visage, de la chevelure, ainsi qu'à celle des vêtements. Cependant, à la campagne, cette propreté est plus difficile à conserver, parce que les rues sont mal nettoyées et que les intérieurs sont, sous ce rapport, négligés en faveur d'autres occupations plus pressantes. La maîtresse, pour remédier à ce défaut, fera bien d'insister sur l'importance de la tenue extérieure qui est le plus souvent l'indice des qualités ou des

défauts internes. Veiller sur sa tenue, c'est façonner son personnage extérieur d'après l'idée qu'on veut donner de soi; et cette idée, toujours présente, parce qu'elle est toujours rappelée, aspire de plus en plus à devenir une réalité. Car l'hypocrisie n'est pas naturelle, et c'est par un perpétuel effort de surveillance sur soi qu'on joue, avec quelque succès, la comédie du mensonge. La bonne tenue conduira à la réserve dans l'attitude, dans la démarche, dans les mouvements, dans les gestes, dans les regards qui sont, suivant une expression connue mais très juste, des « miroirs de l'âme ». Insensiblement cette réserve s'étendra à la parole, et, comme les paroles ne sont que des pensées et des sentiments extériorisés, elle finira par pénétrer dans l'intimité de la conscience.

Pour obtenir de pareils résultats, la maîtresse se gardera bien de démontrer à grands renforts d'arguments utilitaires la nécessité pour la femme de la réserve dans les attitudes et le langage. Elle sait que ce sont les premières barrières que la femme doit imposer à ses propres désirs, et surtout aux élans impétueux de la passion et parfois des appétits brutaux de l'homme. Elle sait que la modestie, la délicatesse, la chasteté, n'ont été appréciées et honorées dans tous les temps que parce qu'elles confèrent à la femme son charme, sa puissance et sa dignité. Elle sait toutes ces choses, mais elle ne les dit pas, elle n'a pas à les dire. Elle commande, et, suivant que ses ordres sont suivis ou non, elle gronde, blâme, punit, ou approuve, loue et récompense. Grâce à cette méthode, la petite fille, sans qu'elle s'en doute, contracte de bonnes habitudes, et, comme elle n'en a point vu la naissance, elle les prend pour des dispositions naturelles, d'autant plus respectables.

L'enfant, dominé par les influences extérieures sans cesse changeantes, est mobile, léger, capricieux. La petite fille, douée d'une impressionnabilité plus vive que le petit garçon, est plus particulièrement à la merci des circonstances qui l'assaillent du dehors. Des images variées se succèdent avec rapidité dans la conscience et, comme chacune est isolée et domine tour à tour, elle engendre des désirs qui, ne rencontrant pas d'antagoniste, se transforment aussitôt en actes, mais en actes qui forment une série incohérente. Elle est en train d'écouter une leçon de sa

maîtresse, mais qu'une mouche vienne à bourdonner, et son attention se dissipe. Elle tourne la tête, elle cherche avidement l'insecte des yeux et se passionne pour savoir s'il s'éloigne ou s'approche. Elle rit, à moins qu'il ne lui prenne fantaisie d'avoir peur et de prendre de petites mines effrayées. La maîtresse la rappelle à l'ordre. La voilà bouleversée par cette gronderie. Elle pleure, et, si sa voisine vient à la pousser du coude, elle se retient à peine d'éclater de rire. Très peu maîtresse de ses émotions, elle l'est encore moins de sa langue. L'ordre logique chez elle est renversé, ce n'est pas l'idée qui engendre le mot, c'est le mot qui précède et qui va si vite, si vite que l'idée reste loin derrière et n'est pas toujours visible.

Comment remédier à ces défauts? Ici encore, les entretiens familiers et les questionnaires ne serviraient qu'à mieux mettre en action et, par suite, qu'à favoriser le bavardage déjà trop naturel. C'est par la pratique de la vie scolaire qu'il sera possible de réprimer cette impulsivité et de mettre quelque stabilité dans une activité un peu trop « ondoyante et diverse ». La marche est toujours la même : faire le siège de l'extérieur pour pénétrer plus sûrement dans la place. Exiger tout d'abord l'immobilité, le silence, un travail régulier, coupé des repos nécessaires, mais poursuivi avec soin pendant toute la durée de l'exercice. Rester indifférente aux minauderies, aux gentillesses apparentes, et surtout aux larmes, qui sont souvent une comédie et que la petite fille emploie naturellement, comme des armes dont d'innombrables générations féminines ont éprouvé la puissance.

Ce n'est pas qu'il faille viser à en faire des sortes de stoïciennes, froides, insensibles et partant peu aimables. La réforme, en supposant qu'elle puisse aboutir, serait pire que le mal. Mais, à notre époque, où la femme, à tort ou à raison, est moins maintenue dans les cadres de la famille, il y a lieu de favoriser en elle, de bonne heure, la formation d'une personnalité plus capable, à l'occasion, d'une activité indépendante quoique toujours réglée. Beaucoup de petites villageoises sont destinées à quitter leur famille, pour aller à la ville dans des maisons étrangères, servir comme domestiques. Leur gentillesse, leur amabilité, une sensibilité qui s'émeut trop facilement, des sympathies trop promptes à s'éveiller ou à se manifester, toutes ces choses con-

stitueraient autant d'imprudences, qui exposeraient ces isolées à tous les dangers de la séduction et aux suites ordinaires qu'elle entraîne. Les tendances à compter moins sur soi-même que sur les autres, demandent donc à être restreintes.

Le meilleur préservatif à ce sujet est de donner une place prépondérante à la réflexion. C'est par cette habitude de la réflexion que les êtres et les faits sont appréciés à leur juste valeur, et que les désirs, arrêtés au passage, n'amènent point, par une sorte de déclanchement subit, des actes féconds en regrets et souvent irréparables.

Mais comment établir cet utile contrepoids de la réflexion à la mobilité et à la légèreté naturelle de la petite fille? C'est en se conformant à l'excellent précepte que donne Fénelon dans les passages suivants de *l'Éducation des filles* : « Montrez à l'enfant *toujours l'utilité* des choses que vous lui enseignez; faites-lui-en voir l'usage par rapport au commerce du monde et au devoir des conditions... Il faut leur *rendre raison* de tout ce qu'on leur enseigne. C'est, direz-vous, pour vous mettre en état de bien faire ce que vous ferez un jour; c'est pour vous former le jugement; c'est pour vous accoutumer à bien raisonner sur toutes les affaires de la vie. » Et, en effet, montrer l'utilité future d'actions, qui peuvent être sur le moment maussades et fatigantes, c'est apprendre à ne point juger les choses sur l'apparence; mais à les examiner dans leur nature cachée et dans leurs conséquences lointaines. Le mal présent peut donc être un bien. La maîtresse saura aussi saisir l'occasion de dégager la réciproque. Elle montrera, par des exemples familiers à l'enfance et empruntés de préférence à la vie scolaire, que le plaisir actuel est loin d'être la marque certaine du bien véritable, de celui qui ne se flétrit pas « comme l'herbe des champs ». Dans le cours supérieur, elle pourra dans ses exemples franchir le seuil de l'école et faire entrevoir les réalités de la vie. Par ces prévisions de l'avenir, l'imagination de la fillette sera mise en mouvement, mais une imagination réglée qui se pliera à la réalité et qui évitera le ridicule de vouloir façonner le monde d'après des rêves impossibles.

Cette forme de l'imagination n'est autre chose que le jugement ou le bon sens, faculté particulièrement précieuse pour la conduite de la vie. Avoir du jugement, montrer du bon sens, c'est

ne pas prendre l'accident pour l'essentiel, ne pas confondre l'exception avec la règle, ne pas ériger en une probabilité et presque une certitude, une rencontre fortuite et extraordinaire de circonstances.

C'est par cette raison affermie que la petite villageoise apprendra à faire un bon usage de ses qualités et saura plus tard les approprier à sa condition. Un des résultats les plus bienfaisants et pour elle et pour la société serait obtenu, si on pouvait lui persuader que son bonheur ne réside pas dans la ville lointaine, mais qu'il est tout près d'elle, dans ces horizons étroits où ses aïeux ont grandi, travaillé, aimé, supporté des peines modérées, mais goûté aussi des joies calmes et durables ; où leurs ombres, faciles à évoquer, circulent à travers les chemins et les champs, ombres sympathiques qui inspirent le courage de lutter contre les épreuves inévitables de la vie et qui donnent l'espoir d'une existence tranquille...

Qu'elle reste au village !

Écoles de filles dans les villes.

On peut conseiller à la petite villageoise de fuir la ville et les dangers qu'elle présente. Mais un Fénelon ou quelque autre créateur de Salentes imaginaires oserait seul recommander de « transplanter dans la campagne les artisans de la ville », afin qu'ils élèvent « leurs enfants au travail et au joug de la vie champêtre ». Quoi qu'en dise Fénelon, les ouvriers ne seraient pas « ravis » de cette transplantation. En tout cas, ils ne paraissent pas disposés à réaliser, de leur plein gré, une pareille émigration. D'ailleurs, comme l'époque des décrets despotiques n'est pas près de luire, il faut accepter, comme fait le plus ordinaire, le séjour dans les centres urbains des filles qui sont nées à la ville et qui y ont grandi.

Puisque cette condition s'impose et, avec elle, toutes les difficultés qui en dépendent, l'éducation — qui est l'art d'accommoder la conduite aux exigences vitales et sociales — devra prendre dans les écoles urbaines une orientation spéciale : celle qui conviendra le mieux, d'une part, pour protéger la jeune fille contre des périls inévitables, d'autre part, pour tirer le meilleur

parti possible des avantages que le séjour dans les villes ne manque pas d'offrir.

Parlons d'abord des dangers.

Au village, tout le monde se connaît. Une jeune fille ne songera guère à se pavaner sous un beau costume pour faire croire qu'elle appartient à une famille riche et distinguée. Des sourires moqueurs ou même des apostrophes railleuses lui apprendraient bien vite qu'elle risque, sans profit, de salir ses bottines et de gâter ses jupes, à travers les rues boueuses que sillonnent parfois les méandres d'un noir purin. Au contraire, dans une ville, si peu qu'elle soit populeuse, l'illusion est possible et l'imagination, excitée par les désirs juvéniles, la considère comme certaine. La jeune fille, férue de cette idée, s'efforce de paraître au-dessus de sa position réelle, afin de rencontrer quelqu'un de ces princes charmants que toute héroïne de roman finit toujours par trouver. Elle voit, dans les rues, des bourgeoises porter des toilettes luxueuses et elle pense, non sans raison, qu'elle les porterait souvent avec plus de grâce. Parfois sa profession l'oblige à manier des robes de velours ou de satin, et le désir de s'en parer devient plus pénétrant. La modiste surtout, qui a l'occasion de frôler toutes les élégances, pense, en chiffonnant les fanfreluches d'un chapeau, qu'une guirlande de fleurs ou une plume de la couleur à la mode lui donnerait un air « très distingué ». Et les voilà toutes qui rêvent aux moyens d'obtenir ces parures qui feraient si bien valoir leur beauté.

A force de rêver, elles trouvent. Mais les moyens ne sont pas toujours avouables. De là, des habiletés, des ruses, des artifices, en un mot, un manque de sincérité et dans les paroles et dans les actes. Or, le mensonge est, en même temps, un effet et une cause du mal. La jeune fille ne croyait d'abord, par ses recherches de coquetterie, que mettre mieux en valeur ses charmes. Mais, après avoir longtemps confié à sa bonne fortune le soin d'amener à ses pieds le mari idéal des feuilletons, celui qui la logerait dans un château et qui l'habillerait en princesse de la finance, elle se lasse d'attendre. Elle compte moins sur le hasard, et elle met davantage du sien. Elle se montre alors plus volontiers souriante, gracieuse. Ses yeux parlent un langage si net que les admirateurs deviennent plus nombreux et plus empressés. L'histoire com-

mune — qui, hélas ! n'est pas celle du roman — se renouvelle une fois de plus. Elle prête l'oreille à des promesses plus ou moins sincères, mais qui le plus souvent ne sont pas tenues par le séducteur, quand sa passion s'est calmée et lui a permis d'apercevoir les suites fâcheuses de ce qu'il appelle allègrement sa toquade d'un jour.

Un autre inconvénient du séjour dans les villes, c'est que la jeune fille y est assaillie, à chaque instant, par les tentations les plus variées et les plus fortes. Au village, les situations ne présentent pas entre elles de grands écarts, mais elles se tiennent d'ordinaire dans une médiocrité accessible à toutes. Dans les villes, les intervalles sont considérables et l'extrême luxe côtoie l'extrême misère. Or, quand les désirs sont sans cesse surexcités par la vue de biens qu'on juge supérieurs, comment se satisfaire d'une vie étroite, mesquine, dont toutes les petitesses s'exagèrent par le contraste et sont d'autant mieux senties qu'elles sont, à chaque instant, l'occasion de plus de blessures d'amour-propre ? Le spectacle des bas-fonds n'est pas moins dangereux, mais pour d'autres raisons. Les déchéances morales, compagnes trop fréquentes de la misère, sont si profondes qu'elles semblent laisser aux femmes coupables toujours quelque droit de ne pas être trop humiliées. Des fautes, déjà graves, s'atténuent et elles passent, aux yeux des intéressées à l'indulgence, pour de simples peccadilles, quand ces fautes sont mises en parallèle avec les pires turpitudes. On se familiarise ainsi avec le vice. Qu'on joigne à cela la promiscuité des fabriques, les fréquentations forcées, la contagion de mauvais exemples tout proches, les railleries des compagnes déjà gâtées, les audaces sans cesse renouvelées des compagnons de travail, les prières, ou plutôt les menaces peu déguisées des contremaîtres, et on s'explique comment les ouvrières des manufactures arrivent, pour la plupart, à descendre les échelons du vice.

Cependant, si la ville n'offrait pas des ressources réelles, son séjour serait moins recherché. Des exemples constants de misères physiques et morales serviraient de leçon. Ce qui grossit le flot des émigrants qui désertent la campagne pour la ville, c'est la vue de ceux qui réussissent. Et ils sont nombreux. Mais comment réussissent-ils, voilà ce qu'il importe de savoir, afin de diriger la conduite dans le même sens.

Les envieux, toujours disposés à nier le mérite des autres, attribuent le succès à des hasards favorables. En réalité, il tient moins à la chance qu'aux qualités personnelles, à ces qualités morales sans lesquelles rien de solide ne peut s'édifier. Et de ces qualités, celles qui appartiennent à la femme ne sont pas les moins précieuses. En effet, les salaires ouvriers sont beaucoup plus élevés que dans les campagnes et cependant ils sont souvent insuffisants. S'ils ne préservent pas les intérieurs du délabrement, de la malpropreté et de la misère, c'est que l'ouvrier en dissipe une grande partie sur le zinc des assommoirs ou dans la fumée des estaminets. Mais, d'autre part, l'ouvrier prend de pareilles habitudes, parce que souvent il ne trouve pas à son foyer une femme qui l'accueille d'un sourire et qui, appliquée à toutes ses besognes ménagères, lui fasse oublier les fatigues du labeur quotidien par un repas bien préparé, par une chambre d'une propreté confortable, par des enfants bien portants et joyeux. Certes, pour remédier aux maux de la société, les institutions politiques ont leur prix. Il est bon que les lois s'adaptent aux circonstances et qu'elles cherchent à maintenir entre les classes un équilibre toujours menacé. Mais on pourrait faire une grande économie de projets de réforme — projets sinon complètement chimériques, du moins très aventureux — si, au lieu de chercher des appuis étrangers, chacun s'efforçait de les trouver en lui ou autour de lui, et le plus souvent dans son entourage immédiat. La femme, maintenue ou rendue à son vrai rôle, celui de ménagère et de mère de famille, voilà, semble-t-il, un des éléments les plus sûrs de la prospérité des individus et de celle des États.

C'est là une bien vieille maxime, vieille, mais toujours vraie. Ou plutôt vraie *parce que* très vieille et que, par ce brevet d'antiquitité, elle a montré sa force de résistance aux Lysistrata de toutes les époques et de tous les pays. Car s'il est une matière où il ne faut point se piquer d'originalité, c'est en morale. Pour notre compte, rien ne nous est plus précieux que de retrouver, par une réflexion méthodique et approfondie, ces éternels courants que les nécessités implacables de la vie font converger vers le bien, courants de moralité qu'alimentent les qualités de l'intelligence et du caractère.

Dans le monde animal, la sélection, disent les Darwinistes

exagérés, s'est opérée par la lutte brutale des forts contre les faibles. A bien considérer les choses, on pourrait voir que la survivance des espèces n'a pas été due seulement à la force physique et à d'autres avantages de cette nature, mais qu'elle l'a été à la pratique de qualités morales, rudimentaires, si l'on veut, mais réelles. Pour vivre, l'araignée a dû se résigner à se blottir dans un coin obscur ; la taupe primitive s'est blessé les yeux dans sa vie souterraine avant de conquérir sa membrane protectrice ; le chat a dû s'infliger une longue immobilité avant de savoir guetter sa proie ; pour apprendre la vitesse à la course, le cheval a fui, les yeux hagards, couvert d'écume et de bave, essoufflé, haletant, exténué... Tous ont acquis les privilèges de leur nature au prix de quelque sacrifice.

En tout cas, si la part d'intelligence et d'activité morale est faible dans l'animal, elle est considérable dans l'homme. L'expérience est concluante pour notre temps comme pour les époques antérieures. Ce qui assure le plus ordinairement la supériorité aux individus, aux familles et aux sociétés, ce sont les qualités morales. Ajoutons que ces qualités morales trouvent, pour se développer, le terrain le plus favorable dans la famille, qu'elles se prêtent toutes un mutuel appui, que de tous ces appuis le plus ferme est fourni par le faisceau des vertus propres à la femme, pourvue de son double titre d'épouse et de mère.

Voilà le but lointain, vers lequel il faut sans cesse tourner les yeux et diriger ses efforts, si l'on veut, dans les écoles primaires de filles, faire œuvre utile et durable. En dehors des règles générales qui ont été énoncées plus haut et qu'il est inutile de rappeler, voici les points plus spéciaux sur lesquels il importe d'attirer particulièrement l'attention des éducatrices.

Le salut, avons-nous dit, réside dans la vie de famille, dans une vie modeste, bien ordonnée, où le rêve ne prenne point trop de place, mais où les devoirs, qui demandent des efforts obscurs, soient rehaussés de tout le prestige que méritent les œuvres bienfaisantes. La difficulté est que le milieu social est peu favorable au développement des vertus modestes. Dans l'atmosphère des villes, des grandes villes surtout, voltigent, comme des microbes malfaisants, les idées d'orgueil, de luxe, de ruses, d'artifices, de coquetteries... Pour préserver l'âme de l'enfant de

cette contagion, il faut créer autour d'elle une atmosphère purifiée de tous les germes de corruption. Or, le refuge contre les séductions trompeuses du dehors est tout indiqué : c'est l'école.

L'école jouera ce rôle d'abri tutélaire, si d'abord elle est bien organisée au point de vue matériel. Que les salles soient spacieuses, bien aérées, pleines de lumière, entretenues avec une propreté méticuleuse, égayées de chromos choisies avec goût, tant pour l'exécution technique que pour le choix des sujets. Le mobilier scolaire sera simple, mais confortable. Aux difficultés inhérentes à l'étude ne s'en ajouteront point d'autres, dues au défaut ou à l'imperfection des instruments de travail. La petite fille, dont l'âme s'ouvre si facilement aux impressions du dehors, sera d'autant plus sensible à la propreté, à l'ordre, à la beauté, que toutes ces choses font le plus souvent défaut dans l'intérieur misérable qu'elle habite.

Si suggestive que soit cette beauté extérieure, elle ne suffit pas. Pour que l'impression des choses pénètre plus profondément, il faut que leur langage, obscur en soi, soit interprété. C'est à la maîtresse qu'il appartient d'interpréter les symboles muets que la petite fille a sous les yeux. Un beau corps n'a toute sa valeur que s'il est vivifié par une âme aimante et intelligente. La plus belle des écoles ne sera, à son tour, qu'un coûteux et inutile assemblage de pierres, si une âme ne circule pas entre ses murs, une âme semblable à la lumière du soleil qui

> ... se divise et demeure entière,
> Ainsi que l'amour maternel (Rostand, *Chantecler*, acte I).

Cette comparaison doit être prise à la lettre, l'institutrice s'efforcera d'être, pour tous les enfants dont elle a la garde, une mère, une mère attentive à l'heure présente, mais préoccupée aussi de l'avenir. Elle aura même sur les mères naturelles un avantage, c'est que sa sensibilité, plus intellectualisée, amollira moins sa volonté. Elle aimera, sans aveuglement, et, comme elle sera soustraite aux brusques oscillations de la passion qui monte aux sommets de l'indulgence pour tomber soudain dans une sévérité injuste, elle montrera plus de suite et de fermeté dans sa direction. Cette affection unie à la fermeté lui attirera, sans doute, de la confiance et de l'autorité.

C'est alors que son enseignement moral sera fructueux. Toutes les occasions lui seront bonnes pour insinuer l'idée du bien, et pour la fixer dans l'esprit avec les clous d'or du sentiment. « Mes enfants », répétera-t-elle souvent, et ce mot seul, prononcé avec ces inflexions de voix que l'institutrice, souvent mère de famille, saura trouver, pénétrera comme une caresse dans le cœur des petites filles, et il les disposera à accepter le conseil donné et à le suivre. Car le cœur est le chemin qui conduit le plus sûrement à la persuasion et à l'action. Elle dira, à propos de quelque petit événement de la vie scolaire, ou à l'occasion d'une lecture : « Il ne faut pas faire ceci, parce que le plaisir du moment est payé trop cher plus tard... Il faut faire cela, malgré le déplaisir actuel, parce que le bien ne vient pas sans peine... » Les défenses, elle les formulera avec tristesse, comme à regret, mais elle les maintiendra avec une fermeté et une assurance propres à convaincre ses auditrices. Quant aux ordres d'agir, elle les donnera avec une sorte d'allégresse, avec cette foi joyeuse, productrice d'énergie.

De temps en temps, elle donnera plus d'étendue à sa leçon, surtout quand elle s'adressera aux plus grandes. « Mes amies, croyez-moi, leur dira-t-elle, ne comptez pas sur le hasard de rencontres heureuses, le bonheur n'est pas un don gratuit qui viendrait du dehors, apporté par je ne sais quelle bienfaitrice surnaturelle ou plutôt tout imaginaire. Il est surtout le résultat des efforts personnels, prolongés, patients.... Bien vivre est un art, le plus précieux de tous, mais aussi de tous le plus difficile... Ecoutez les conseils de votre maîtresse, qui vous aime, qui a l'expérience de la vie, et qui voudrait détourner de vous les dangers et les pièges. Le grand danger, c'est d'aller à l'aventure, sans idée directrice, subissant au hasard toutes les influences, manquant de la réflexion qui fait le triage du bon et du mauvais, et n'ayant plus la force de s'attacher au bien véritable... Les pièges ce sont les apparences brillantes qui recouvrent le mal, un mal souvent très grand, qui fait, hélas! tous les jours, pleurer à des malheureuses des larmes de sang et qui les jette dans le désespoir... Oh! mes petites amies, réfléchissez bien avant d'agir. Ne faites pas comme ces alouettes qui vont en chantant se mirer dans un rayon de soleil et qui tombent sous le plomb

du chasseur... Pas de rêves exagérés. Rappelez-vous le vers du bon fabuliste qui, se faisant lui-même l'écho des sages de tous les temps, a dit : « Ni l'or, ni la grandeur ne nous rendent heureux ». Le bonheur est de toutes les conditions, parce que sa trame est faite de nos idées et de nos sentiments. Tous les actes, même les plus vulgaires, peuvent être embellis de pensées, rehaussés de sentiments. Songez à vos joies, quand vous avez l'occasion de vous rendre utiles à la maison. La tâche fatigante, ennuyeuse, disparaît, et vous ne voyez que le sourire de satisfaction qui va éclore sur le visage aimé de votre père ou de votre mère. L'aiguille, moins que cela encore, le balai et le torchon peuvent être, entre vos mains, des instruments magiques qui réaliseront des merveilles. Avec votre aiguille, vous réparerez un accroc malencontreux au pantalon du petit frère, qui, grâce à votre adresse bienveillante, évitera une réprimande. Avec le balai et le torchon, vous chasserez les poussières qui, comme de mauvais génies, sèment les maladies dans les intérieurs mal tenus; vous ferez du foyer familial un séjour gai où votre père se plaira à s'asseoir.... N'en doutez pas, mes amies, le bonheur est en vous. Mais il ressemble aux plantes délicates, et, comme elles, pour qu'il se développe, il faut de l'adresse et des soins vigilants... »

En dehors de ces petites allocutions, qui ne devront pas être prodiguées, mais venir à leur heure, toujours motivées par quelque circonstance qui servira à orienter les conseils, la maîtresse aura recours, d'une façon régulière, à la lecture d'un manuel. Ce manuel devrait être exactement approprié à la psychologie féminine, mais aussi aux conditions sociales qui semblent réservées à la majorité des jeunes filles fréquentant les écoles primaires. Pour impressionner davantage les esprits et donner une plus grande autorité aux enseignements du Manuel, la lecture en serait faite, avec le plus d'apparat possible, en encadrant cette lecture de poésies morales, chantées en chœur par les élèves. Car ce à quoi il faut viser, c'est à saisir l'être tout entier, sens, cœur, esprit, volonté. Convaincre ne suffit pas. Les idées passent vite, quand elles ne sont pas retenues par le sentiment et sans cesse vivifiées par lui. L'émotion elle-même serait fugitive, si elle n'était pas en quelque sorte enregistrée dans l'organisme par

une activité sans cesse renouvelée. Les chants sont très propres à entretenir l'émotion et à la rendre susceptible de s'éveiller en toute circonstance, parce que la musique est essentiellement évocatrice de sentiment et que les airs, en apparence oubliés, fredonnent longtemps encore dans la mémoire.

*
* *

L'enseignement moral, s'il était donné à l'école primaire, d'après la méthode longuement exposée ici et dans la *Revue bleue*[1] rendrait, semble-t-il, d'éminents services. Cependant, serait-il suffisant? est-il permis d'espérer que les impressions de l'enfance seraient assez durables et assez fortes pour lutter contre toutes les forces adverses que suscite inévitablement le cours de la vie?

L'observation actuelle nous montre le contraire, et l'avenir ne semble pas pouvoir nous réserver de meilleurs résultats. Les bonnes habitudes, contractées avec peine dans le premier âge, dévient et se transforment sous le choc incessant d'influences contraires. Elles ressemblent à ces digues, construites en trop peu de temps, qui, ébranlées par la poussée continue de l'eau, finissent par être emportées par le flot, si elles ne sont pas surveillées avec vigilance, entretenues avec soin et réparées dès qu'il le faut. Or les enfants, garçons et filles, dès leur sortie de l'école, sont jetés sans protection au milieu des hasards de la vie, exposés non seulement à la séduction directe des choses, mais encore, ce qui est pis, à l'attirance plus irrésistible des exemples et des paroles, qui sont en pleine contradiction avec les principes reçus à l'école. Quoi d'étonnant à ce que ces principes, considérés bientôt comme enfantins, ne puissent longtemps tenir devant les idées contraires, exprimées par des hommes, pratiquées par des hommes, et dont l'admission et la pratique doivent donner un brevet de virilité! Il en est de même pour la jeune fille qui, pour éviter les railleries de ses compagnes, n'hésite pas longtemps à quitter ses idées d'enfant en même temps que ses petites jupes, trouvant les unes et les autres trop courtes.

1. Voir les nos du 6 et du 13 juillet courant.

On a bien senti l'utilité d'œuvres post-scolaires, propres à entretenir, chez les adolescents des deux sexes, les enseignements moraux reçus à l'école. Mais les tentatives faites dans ce sens sont restées à l'état d'ébauches. Elles sont laissées souvent aux initiatives individuelles, et, après une période d'activité et de succès dus à l'énergie intelligente du fondateur, elles périclitent bientôt et disparaissent sans laisser d'autres traces que le souvenir attristant de leur durée éphémère. Les patronages seraient une chose excellente, mais à la condition de se généraliser et de reposer sur des fondements solides. Quant aux cours d'adultes, ils sont consacrés, là où ils existent, plus à l'enseignement qu'à l'éducation. Ils ne répondent donc pas au but qu'on se propose, qui serait d'assurer, au sortir de l'école, une sauvegarde morale aux jeunes gens et aux jeunes filles. Du reste, ces cours du soir, malgré de trop modestes encouragements, végètent et n'ont guère d'existence que sur le papier. Tous les essais de ce genre sont, en ce moment du moins, incohérents, intermittents, peu durables, souvent mal conçus, plus souvent encore dépourvus, dans la pratique, des ressources nécessaires à une action efficace; en un mot, ils sont tout à fait impropres à préserver de la destruction ces petites plantes morales que l'Ecole primaire a cultivées et qui sont encore si frêles!

La morale touche ici à la sociologie et à la politique. L'individu ne peut s'isoler de son milieu. Or, si l'influence de ce milieu est dangereuse, ou même, comme il arrive souvent, néfaste, il serait bon qu'une politique prévoyante vînt faire contrepoids par des institutions régulières, solides, partout répandues et, par suite, capables d'entretenir, de raviver et de développer les tendances formées à l'école. Il y aurait pour cela toute une organisation à créer, une organisation que désirent et réclament nos plus grands éducateurs.

Espérons que la réalisation de leurs vœux et de leurs demandes ne se fera pas trop longtemps attendre.

ARTHUR BAUER.

L'Université de Salzbourg et ses Cours de Vacances.

Dans une allocution prononcée à Salzbourg, en 1901, le « rector magnificus » de l'université de Vienne appelle l'antique résidence archiépiscopale « la plus belle cité en terre allemande ». Certes, l'éloge est bien mérité et les cent mille touristes qui, tous les ans, parcourent le duché de Salzbourg et font de sa capitale un centre d'excursions très fréquenté, témoignent de la beauté des sites. Salzbourg se trouve à l'entrée de l'étroite vallée que descend la Salzach et dont les nombreux méandres réservent au promeneur les paysages alpestres les plus pittoresques et les plus variés. La ville, baignée par la Salzach, est resserrée entre deux montagnes qui lui font un ravissant cadre de verdure. Le Mönchsberg est couronné d'une imposante forteresse, l'ancien palais des princes ecclésiastiques, seigneurs de Salzbourg, qui donne à la ville un aspect médiéval et romantique, vraiment original. Des tours de la vieille « Burg » la vue découvre un panorama grandiose; à l'ouest s'étend la vaste plaine bavaroise, vers le sud l'horizon est borné par les crêtes déchiquetées de l'Untersberg que l'imagination populaire a peuplé d'étranges légendes et dont les flancs abrupts et dénudés se dressent à quelques kilomètres à peine de la ville. Le puissant massif de l'Untersberg est entrecoupé de profondes vallées où se cachent des localités plus riantes les unes que les autres : Bad Reichenhall et Berchtesgaden avec ses curieuses ruines de sel gemme ouvertes aux visiteurs et le Königssee dont les flots d'émeraude reflètent la gigantesque stature du Watzmann. Plus loin, à l'est, c'est Bad Ischl, la résidence d'été de l'empereur François-Joseph et les lacs du Salzkammergut, au sud Bad Gastein et le Tauerngebirge

qui sépare le pays de Salzbourg du Tyrol. Il serait difficile de trouver à une ville des environs plus attrayants et c'est à cette situation exceptionnelle que la patrie de Mozart doit sa réputation mondiale. La ville elle-même a perdu en partie au cours de son histoire son originalité architecturale. Cependant le passé a laissé assez de vestiges remarquables pour ranger Salzbourg parmi les villes que l'archéologue visite avec plaisir; du moyen âge subsistent la forteresse et une ou deux églises; c'est à la Renaissance et encore plus au XVIIIe siècle que la ville doit son caractère actuel, fait de grâce et d'élégance; le Dôme et le château Mirabell sont du plus pur rococo. Salzbourg possède un fort beau musée très riche en curiosités ethnographiques : on y peut étudier la vie de l' « Alpenländler », chez lequel se sont conservées à peu près intactes les vieilles coutumes et les traditions du passé, si originales et souvent si poétiques; ce musée renferme également des collections historiques du plus haut intérêt, surtout en ce qui concerne l'histoire des guerres napoléoniennes dans le Tyrol; la préhistoire enfin y occupe une très large place, grâce aux découvertes faites dans les mines de sel et dans les lacs où s'élevaient jadis des cités lacustres.

Mais Salzbourg n'est pas seulement une ville intéressante pour le touriste; cette ville a un glorieux passé et ses habitants sont fiers de pouvoir proclamer que leur cité n'est pas « ein Emporkömmling » (un parvenu) parmi les villes allemandes, et que sa noblesse est bien authentique et vieille de plusieurs siècles. Salzbourg fut en effet longtemps un ardent foyer de vie intellectuelle dont l'influence rayonnait au loin. C'est un des moments de cette histoire que nous voudrions retracer ici et en même temps faire connaître à nos lecteurs les efforts que tente l'élite de Salzbourg et de l'Autriche tout entière pour rendre à la « ville de Salzach » la place qu'elle a eue autrefois et en faire une « Heidelberg autrichienne ».

Après avoir été détruite au Ve siècle lors des grandes migrations, la ville de Salzbourg ne se serait sans doute jamais relevée de ses ruines sans l'arrivée d'un missionnaire franc, Rupert, à la fin du VIIe siècle. Il édifia une église et construisit un couvent dédiés à saint Pierre qui devinrent plus tard le siège d'un évêque; Charlemagne éleva cet évêque à la dignité d'archevêque

(Arno, 785-821). Le diocèse de Salzbourg s'étendait sur une grande partie de la Bavière, de l'Autriche, de la Hongrie et des régions alpestres jusqu'à la Drave. Les archevêques de Salzbourg étaient prodigieusement riches, grâce aux bénéfices considérables que leur procuraient les mines de sel de Dürrnberg (près Salzbourg) et aux métaux précieux que l'on tirait du Tauerngebirge. Par leurs richesses et leur intelligence, ces archevêques se rangèrent bientôt parmi les princes de l'Empire les plus puissants et les plus distingués et leur résidence devint une des cités les plus prospères de l'Empire germanique du XIIIe au XVe siècle.

Au début du XVIIe siècle, ils ajoutèrent à leur cité une gloire nouvelle en en faisant un centre intellectuel. L'archevêque Marcus Sitticus fit créer à Salzbourg un gymnase dont la direction fut confiée à des moines bénédictins souabes et bavarois, les pourparlers avec les jésuites, les franciscains et les augustiniens étant restés sans résultat; d'ailleurs les bénédictins de l'abbaye de Saint-Pierre se livraient depuis de longues années dans le silence du cloître à des travaux d'érudition, rarement interrompus par les événements historiques qui ne troublèrent jamais beaucoup les bords de la Salzach; la résidence archiépiscopale, défendue par sa situation géographique contre les troubles du dehors, nourrie déjà de traditions scientifiques séculaires, présentait un milieu particulièrement favorable au développement des études. Et c'est ainsi qu'au moment où éclatait la guerre de Trente ans, le célèbre archevêque Paris Lodron obtint le 9 mars 1620, de l'empereur Ferdinand II, l'autorisation de transformer le gymnase primitif en un établissement d'enseignement supérieur. Il fallut trois années pour organiser la nouvelle université et pour réunir les maîtres nécessaires; le 11 octobre 1623, la « Hochschule » fut inaugurée. Contrairement à ce qui se pratiquait chez les jésuites qui, par suite de leur origine, avaient réglé leurs doctrines sur les décisions du Concile de Trente, l'université de Salzbourg présentait à ses auditeurs une théologie et une philosophie inspirées exclusivement des œuvres de saint Thomas d'Aquin. Eloigné des luttes du temps et échappant aux influences passagères, cet enseignement avait aux yeux des contemporains le prestige de l'antiquité et l'inappréciable valeur

d'une objectivité complète. En face de la concurrence des universités rivales, surtout de Graz et d'Ingolstadt, il fallut organiser à Salzbourg l'enseignement du droit afin d'attirer la noblesse catholique et la préparer à la diplomatie et au gouvernement des affaires publiques. Les juristes les plus remarquables furent appelés; ils enseignaient le droit canon et le droit romain qui devinrent, avec la théologie et la philosophie thomistes, la base de l'enseignement donné à Salzbourg. Bientôt la renommée de la nouvelle université se répandit au loin : de 1715 à 1717 le nombre des étudiants fut de plus de mille. Les sciences naturelles prirent vers 1730 une place importante avec le distingué P. Bernard Stuart, tandis que la faculté de médecine ne fut complètement organisée que beaucoup plus tard, sous les princes-électeurs, en 1804. Au début du XVIIIe siècle on avait espéré que Leibnitz irait fonder à Vienne une académie des Sciences; vers la même époque l'université bénédictine fut le théâtre d'une lutte, qui devait fatalement se produire, entre ses traditions séculaires et l'esprit nouveau. En 1740, au moment de la querelle des sycophantes, le collège des professeurs, restant fidèle au dogme, défendit énergiquement ce qu'il considérait encore comme la vérité et attaqua avec violence les novateurs dirigés par Gaspare de Novomonte et le célèbre historien italien Muratori; ceux-ci demandaient qu'il fût fait une plus large part à la critique philologique et que l'histoire ecclésiastique fût traitée plus scientifiquement. L'archevêque, très sage et très avisé, recommanda la modération et le calme; mais l'on établit un plan d'étude plus en rapport avec les besoins de l'époque. Il serait trop long de raconter ici les luttes intestines et les polémiques fort intéressantes qui éclatèrent au sein même de l'université et dont le résultat fut la victoire de l'esprit du siècle sur l'orthodoxie. L'antique et vénérable institution fut lentement minée par les tendances nouvelles qui s'infiltraient par toutes les brèches; les maîtres laïques adhérèrent naturellement les premiers et rompirent avec le passé; les professeurs ecclésiastiques ne purent résister et peu à peu toute leur vie morale s'imprégna de la nouvelle philosophie, ainsi qu'il ressort des plaintes du recteur Johann von Kleimmayern contre ses collaborateurs. La résistance eût été vaine; par suite de la situation de

l'ordre de Saint-Benoit dans le catholicisme allemand, de son autonomie, et de son indépendance vis-à-vis de Rome, l'université de Salzbourg devait arriver à se placer au-dessus du point de vue exclusivement confessionnel et à accorder droit de cité à l'esprit du siècle bien avant ses sœurs de Vienne, de Graz, d'Innsbruck que dirigeaient les jésuites. C'est ce qui explique que vers la fin du XVIIIe siècle et au commencement du XIXe on enseignât à l'université bénédictine de Salzbourg la philosophie d'après les principes kantiens de la Critique de la Raison pure. Il faut louer les bénédictins d'alors d'avoir su faire preuve d'une aussi grande largeur de vues et d'avoir su comprendre que, pour être à la hauteur de la tâche qu'ils s'étaient donnée, il fallait suivre le courant des idées modernes. Cette tolérance fit de leur université un des plus remarquables établissements de l'époque. Il eût été curieux de suivre l'évolution intellectuelle de l'université de Salzbourg au cours du XIXe siècle et de voir comment aurait pu se concilier son caractère ecclésiastique avec les exigences du progrès scientifique et de la critique du siècle dernier. Mais cette question est restée irrésolue par suite des événements historiques. Pour quels motifs le gouvernement bavarois a-t-il supprimé les universités de Salzbourg et d'Innsbruck lors de l'annexion de ces pays à la Bavière en 1810, tandis qu'il laissa subsister celles de Franconie? nul ne saurait le dire exactement, car les archives de Bavière pour tout ce qui concerne l'époque de la Confédération du Rhin restent jalousement gardées et elles seules pourraient fournir les éclaircissements nécessaires. La disparition de sa florissante université fut la ruine matérielle et intellectuelle de Salzbourg. L'université fut remplacée par un lycée que la cour de Vienne maintint, en le rangeant toutefois à partir de 1824 parmi les lycées de deuxième ordre. Dès ce moment les mémoires et les pétitions demandant le rétablissement de l'ancienne université affluèrent à Vienne, mais la période de désarroi politique qui précéda 1848 ne fut guère favorable à la réalisation d'un pareil vœu.

En 1848 les projets furent repris : en réponse aux nouvelles demandes et aux démarches répétées des salzbourgeois, le lycée fut fermé définitivement (1850) et quelques années plus tard (1869), disparut le dernier vestige de vie intellectuelle à Salz-

bourg, l'école de médecine créée par le prince électeur, grand-duc Ferdinand (1803-1806). La municipalité protesta; tous ses efforts restèrent inutiles et la question tomba peu à peu dans l'oubli. En 1884 elle fut posée à nouveau, mais sous une autre forme : un député de Salzbourg conçut le projet d'une université catholique libre. Le projet fut reçu avec enthousiasme par le parti ultramontain et il se forma aussitôt une association qui se préoccupa de réunir les fonds indispensables pour mener à bien cette considérable entreprise dont l'importance n'échappait à personne. Tout le clergé, depuis le plus haut dignitaire jusqu'au plus humble prêtre de campagne, se mit à l'œuvre. Les premières années furent difficiles et c'est seulement en 1902 que les résultats furent réellement appréciables. Le pape Léon XIII donna sa bénédiction aux promoteurs du mouvement et dans un bref du 17 avril 1900 il s'exprimait ainsi : « Comme nous avons très à cœur que cet établissement d'enseignement supérieur soit fondé le plus tôt possible, nous légitimons entièrement votre plan et nous le recommandons ». Le 27 janvier 1901, Sa Majesté le prince Max de Saxe prononça dans le Dôme de Salzbourg un éloquent panégyrique de l'œuvre commencée si heureusement, la représentant comme un bienfait national, destiné à régénérer la jeunesse autrichienne en l'arrachant à l'anarchie morale, où l'a plongée l'enseignement officiel et en la ramenant dans le giron de l'Eglise. Nous n'avons pas à examiner ici ce que valent les raisons qu'invoquent le prince dans son discours et l'association dans ses brochures et ses manifestes; un fait cependant nous paraît digne de retenir notre attention, c'est le « plan » auquel le pape fait allusion dans son bref et qui avait été élaboré par le prince de Liechtenstein. D'après ce plan, tous les fidèles de toute l'Autriche, à quelque classe qu'ils appartinssent, étaient imposés et il leur était demandé un minimum de 31 hellers; d'innombrables valets de fermes et de simples servantes répondirent aux appels de leurs guides spirituels et donnèrent leur modeste obole pour cette université de Salzbourg qui devait leur apparaître cependant comme quelque chose de bien lointain et de difficilement imaginable ! C'est là un exemple de solidarité désintéressée en vue d'une grande œuvre qui fait honneur à tous ces humbles paysans des sauvages vallées alpestres. Le 14 mai 1904, la *Kremser*

Zeitung annonçait que les souscriptions avaient atteint 2 millions de couronnes. Cette somme a été de beaucoup dépassée depuis. Mais que pensaient de cette entreprise l'Université officielle et les partis libéraux? Ils veillaient et bientôt ceux qui voyaient dans la création d'une université libre autre chose que le salut de la jeunesse autrichienne s'efforcèrent de contrebalancer l'entreprise ultramontaine et tâchèrent d'obtenir du gouvernement le rétablissement de l'ancienne université qu'on arracherait de cette façon à l'influence de Rome.

Ainsi naquit en 1901 le « Salzburger Hochschulverein » qui assuma la lourde tâche de poursuivre le but que nous venons d'indiquer. La nouvelle association s'étendit bientôt sur toute l'Autriche; elle se recrutait principalement parmi les maîtres des universités autrichiennes et allemandes et parmi les étudiants. Dans son allocution prononcée le 15 mai 1901 à Salzbourg, le recteur de l'université de Vienne, professeur Schrutka von Rechtenstamm, plaida avec chaleur la cause des Salzbourgeois et faisant allusion aux projets ultramontains, il prononça les paroles suivantes : « Je suis persuadé que la science ne peut se développer que dans la liberté complète et dans l'indépendance absolue de la pensée. » La question fut portée devant la chambre autrichienne et lors d'un voyage qu'il fit à Salzbourg, l'empereur François-Joseph se montra sympathique au mouvement libéral; mais ses promesses restèrent vaines. Et cependant les raisons qui militent en faveur de la transformation de Salzbourg en une « Heidelberg autrichienne » sont nombreuses : la situation magnifique de la ville, ses traditions intellectuelles, sa bibliothèque, ses riches collections, son musée, autant d'éléments précieux que l'on trouve rarement réunis dans une seule et même localité. L'université de Salzbourg procurerait encore un certain allègement à celle de Vienne qui est encombrée d'étudiants et contribuerait très activement à l'extension universitaire. Depuis 1896, en effet, on s'efforce, en Autriche, à l'exemple des pays du Nord, de répandre dans les régions les plus reculées les bienfaits de la culture intellectuelle; le gouvernement subventionne cette extension des universités tandis qu'en Allemagne, où elle est pratiquée également, elle repose exclusivement sur l'initiative et la générosité privées. Les universités populaires, d'abord limitées à la

capitale, s'étendirent peu à peu sur toute la Basse-Autriche; le désir de comprendre aussi la Haute-Autriche dans le mouvement serait particulièrement favorisé par la transformation de Salzbourg en un centre universitaire. Enfin les universités sont, en Autriche, peu nombreuses, et la difficulté d'en créer est grande par suite des luttes de nationalités, les différentes races demandant à être traitées exactement de la même manière et à jouir des mêmes avantages; cet obstacle n'existe pas à Salzbourg, où l'on se trouve en face d'un milieu essentiellement allemand. Il ne nous est malheureusement pas possible d'entrer ici dans le détail des luttes qui suivirent la création du « Hochschulverein ». La grande presse d'Allemagne et d'Autriche s'empara du débat et la question devint nationale; il y eut des polémiques très violentes auxquelles se mêlèrent des professeurs d'université en renom, tels que Mrs Ehrhard et Ziegler qui échangèrent de très intéressantes lettres sur la « Voraussetzungslosigkeit » (absence de principes préconçus) dans l'enseignement universitaire. Le romaniste viennois Meyer-Lübke et St-H. Chamberlain prirent la défense de l'Université. La politique s'en mêla : on vit dans l'entreprise des ultramontains des manœuvres italiennes et le « Hochschulverein » fut représenté comme une organisation pangermaniste à la dévotion de l'Allemagne. Les pangermanistes sont d'ailleurs très nombreux à Salzbourg et, de leur propre aveu, ils voudraient faire de cette ville un centre de la culture germanique, destiné à repousser les assauts de l'ennemi « welsch » (italien) et des peuples slaves.

Le « Hochschulverein » qui comptait, en 1904, 5 000 membres, est avant tout une association politique. Au printemps de 1903 il se forma un nouveau groupement poursuivant le même but que son aîné de deux ans, mais avec des armes différentes. Le « Verein für Hochschulferialkurse » devait faire renaître à Salzbourg l'esprit académique, y provoquer la formation d'une atmosphère universitaire qui montrerait au gouvernement la possibilité et la nécessité de rendre à Salzbourg son ancienne institution. Il fallait donc une organisation positive; on institua des cours de vacances. Les professeurs des universités d'Autriche et d'Allemagne répondirent à l'appel ainsi que de nombreux étudiants qui, au cours de leurs voyages de vacances, vinrent volontiers passer quinze jours à Salzbourg.

Avant d'entretenir nos lecteurs de ces cours il nous a paru indispensable d'exposer brièvement les événements dont ils sont sortis et qui permettent d'en mieux comprendre le caractère et la nature.

Dans le comité organisateur de ces « Ferialkurse » se trouvent presque tous les spécialistes qui font autorité dans la science allemande contemporaine : Meyer-Lübke, F. Dahn, K. Lamprecht, Th. Mommsen, Sombart, Th. Ziegler, etc. Bien que se prétendant exclusivement scientifique, la nouvelle association fut l'objet de nombreuses attaques, auxquelles répondirent les promoteurs du mouvement par d'éloquents plaidoyers; parmi ceux-ci nous citerons l'article que fit paraître le professeur Meyer-Lübke dans les *Wiener neuesten Nachrichten*. Le *Journal des Débats* du 17 août 1903 signale les cours de Salzbourg et les recommande vivement à l'attention du public français, engageant ceux que pourrait intéresser cette entreprise à se rendre à Salzbourg « pour y faire connaissance avec la science allemande, en même temps qu'avec un pays pittoresque et charmant ».

Dès la première année il y eut 658 immatriculations; le programme était particulièrement bien composé : le professeur Ziegler parla des universités allemandes et de l'enseignement qui y est donné, le professeur Breysig traça un tableau de l'histoire comparée de l'Europe au point de vue social, le professeur Sombart indiqua le rôle de l'élément intellectuel dans la vie économique, le professeur Meyer-Lübke montra la part de l'élément germanique dans la formation des langues et des littératures romanes, etc. Parmi les cours qui eurent lieu l'année suivante, il faut signaler ceux du professeur Kaufmann, « la Révolution de 1848 en Allemagne »; du professeur Ziegler, « la Philosophie du XIXe siècle et les tendances intellectuelles de notre époque »; du professeur Dahn, « la civilisation chez les Germains primitifs »; du professeur Elster, « la Philosophie de Goethe et notre temps »; du professeur Luick (Graz), « la Phonétique allemande »; du Dr Pestch, « la Philosophie et l'œuvre de R. Wagner », etc. Depuis, les cours eurent lieu tous les ans, du 1er au 15 septembre, avec un succès sans cesse croissant. Les conférences sont divisées en quatre groupes : le premier comprend l'histoire et la philosophie, le second la science du droit et l'économie politique, le troisième la littéra-

ture et la linguistique, le quatrième les sciences de la nature. En septembre 1911 les questions les plus variées et les plus intéressantes ont été traitées : histoire de la peinture hollandaise au XVIIe siècle et de la peinture allemande au XIXe, histoire de l'opéra, la politique des empereurs germaniques au moyen âge, l'histoire d'Israël dans le cadre de l'histoire universelle, les mouvements politiques en Russie au XIXe siècle, la guerre franco-allemande des origines à Sedan, les problèmes fondamentaux de la philosophie, les colonies allemandes, etc.; les sciences naturelles et l'hygiène scolaire ont eu leur place également. La plupart de ces conférences étaient illustrées de projections lumineuses fort bien choisies et très réussies. Nous ne pouvons évidemment pas analyser ici tous ces cours; qu'il nous suffise de dire qu'ils furent presque tous remarquables et que les orateurs, spécialistes distingués, furent à la hauteur de leur tâche; ils furent d'ailleurs récompensés de leurs efforts par l'attention respectueuse et l'assiduité de leurs auditeurs. Certains d'entre eux ont été même l'objet de manifestations particulièrement sympathiques : c'est ainsi que le professeur Busch, de Marbourg, trouvait presque chaque jour sur sa chaire un bouquet de fleurs offert par quelque auditrice enthousiaste... Il est vrai que le professeur Busch retraçait avec une science incontestable et une brillante éloquence l'histoire de la guerre franco-allemande jusqu'à la tragédie de Sedan; peut-être cependant ne le fit-il pas avec toute l'impartialité et la hauteur de vues que nous réclamons d'une historien. Il laissa à peu près complètement dans l'ombre la question des origines et défendit avec un exclusivisme intransigeant le point de vue prussien : toute la faute revint à la France, « ni Bismarck, ni Napoléon III n'ont voulu la guerre, seul le peuple français, qui voulait humilier le peuple prussien, en porte toute la responsabilité ». Le profes-professeur Busch n'a-t-il donc jamais lu la Correspondance du Chancelier de fer?... Partout ailleurs, sur les autres questions, les orateurs ont fait preuve d'une grande largeur d'idées, unie à une connaissance approfondie de leur sujet : le professeur Ubersperger de Vienne s'est efforcé de nous expliquer la genèse des mouvements révolutionnaires en Russie ; il l'a fait avec une indépendance de pensée et de langage digne d'éloges.

Nous avons déjà signalé plus haut le but que doivent atteindre ces cours : provoquer à Salzbourg l'éclosion de la vie universitaire. C'est de ce but que procèdent leur originalité et leur intérêt pour un étranger. En effet, cette « université volante », comme s'expriment les adversaires, veut être la fidèle image de ce qu'est une université allemande ordinaire ; les matières traitées présentent presque toute la variété d'un programme d'université à l'exception de certaines branches, comme la médecine, qui nécessitent une organisation stable et très compliquée ; les cours sont essentiellement scientifiques et nettement spécialisés ; ce ne sont pas des conférences de vulgarisation, ni des causeries mondaines ; pour les suivre avec fruit il faut une certaine préparation ou tout au moins un intérêt particulier, les professeurs voulant susciter chez leurs auditeurs le désir de poursuivre l'étude de telle ou telle question. D'autre part, la nécessité de grouper en un nombre d'heures relativement restreint (de 4 à 7 heures) tout ce qui se rapporte à son sujet, oblige le conférencier à ne retenir de la question que l'essentiel et à laisser tomber tout ce qui est accessoire ou secondaire ; les cours n'en sont que plus originaux et plus substantiels et ils traduisent plus nettement la tendance, qui semble se faire jour dans l'enseignement universitaire allemand, à s'élever au-dessus du détail historique et à faire une plus large place aux idées générales.

De ce qui précède nous croyons pouvoir conclure que les cours de vacances de Salzbourg méritent de retenir l'attention de nos collègues de langues vivantes et surtout de ceux qui, pour diverses raisons, ne peuvent suivre pendant plusieurs mois les cours d'une université allemande. Il ne faudrait pas se rendre à Salzbourg avec l'intention de s'y livrer à des études ou à des recherches spéciales ; les cours sont de trop courte durée et les matériaux manqueraient ; mais à celui qui voudrait apprendre à connaître l'université allemande et ne le pourrait faire pendant un assez long temps, Salzbourg offre avec ses cours des ressources précieuses, comme aussi au point de vue de la culture générale et de la connaissance de la langue allemande. On a à Salzbourg l'occasion d'entendre des conférences sur des questions dont l'étude est souvent difficile, particulièrement à ceux qui habitent une petite ville de province. Chaque spécialiste

employant une terminologie particulière, l'auditeur étranger peut s'assimiler un grand nombre de termes techniques du domaine des arts, des sciences et des lettres. Enfin l'étranger se trouve à Salzbourg à peu près isolé dans un milieu allemand, il n'est pas tenté de fréquenter des compatriotes; il peut aisément se créer des relations avec les autres auditeurs et se perfectionner dans la pratique de la langue allemande. Les auditeurs appartiennent à la population salzbourgeoise à laquelle viennent se joindre de nombreux étudiants autrichiens et allemands. Tous les jours les professeurs se réunissent dans un local désigné d'avance; les auditeurs sont invités à se rendre à ces réunions, où ils se mettent en rapport avec les conférenciers; les étudiants, préférant célébrer leurs bruyants « Kommers », s'abstiennent d'y aller et les Salzbourgeois y sont également rares; l'occasion est trop favorable pour n'en pas tirer parti : en ce qui nous concerne, nous en avons largement profité et nous avons glané au cours de ces entretiens une riche moisson de connaissances et de renseignements, plus spécialement sur les questions d'enseignement, sur les tendances religieuses et philosophiques qui se manifestent dans les universités allemandes, sur la situation morale et intellectuelle du professeur en Allemagne et en Autriche, etc...

Étant donné ce que nous venons de dire des cours de vacances de Salzbourg, il est presque superflu d'ajouter que si l'on veut réellement bénéficier de tous les avantages qu'ils nous paraissent présenter, il est indispensable d'avoir de la langue allemande une connaissance assez complète afin de pouvoir, sans difficulté, suivre une conférence faite pour des Allemands ou une conversation sur un sujet précis. Celui qui voudrait se rendre en Allemagne, uniquement pour se familiariser avec la langue courante ou enrichir son vocabulaire, manquerait son but en allant à Salzbourg; de pareils cours ne seraient pour lui que d'une médiocre utilité.

Un excellent accueil est réservé à tous ceux de nos compatriotes qui, par leur présence, témoigneront de leur sympathie et de leur intérêt au comité d'organisation des cours de vacances. Pour notre part, nous avons conservé de notre séjour là-bas le meilleur souvenir. Des avantages accessoires très appréciables

sont accordés aux auditeurs pour leur permettre de parcourir dans de bonnes conditions soit seuls, soit en groupes, sous la direction d'un professeur de minéralogie ou de géologie, la merveilleuse région de Salzbourg. Grâce à la proximité de Munich (environ 4 heures de chemin de fer) il est facile, au cours d'un seul voyage, d'entrer en contact avec l'université allemande et de visiter la plus belle ville d'art d'Allemagne.

Nous avons cru devoir faire connaître à nos collègues et à tous ceux qu'intéressent les choses de l'enseignement, les « Salzburger Hochschulferialkurse » en raison du profit que nous en pouvons tirer et aussi parce que la noble initiative des citoyens éclairés de Salzbourg mérite d'être encouragée dans notre pays où l'indépendance de la science et de la pensée est parmi les biens les plus précieux.

LUCIEN ROTH.

La Réorganisation des Écoles primaires supérieures en Prusse.[1]

On a reconnu en Prusse, comme ailleurs, que l'école primaire élémentaire, même avec la scolarité obligatoire prolongée jusqu'à l'âge de treize ans révolus, ne suffisait point aux enfants qui se destinaient au commerce local et à la petite industrie, aux métiers d'utilité et d'art, ou aux fonctions subalternes dans les administrations publiques. D'autre part, l'enseignement secondaire, avec ses tendances à la culture générale et désintéressée et avec ses méthodes scientifiques plus caractérisées, ne saurait convenir aux enfants de la petite bourgeoisie, qui n'ont d'autre ambition que de rester dans leur milieu et de se consacrer utilement à une tâche limitée aux besoins de leur condition.

Dès 1872, le Gouvernement de Prusse sanctionna un type d'enseignement intermédiaire entre le primaire et le secondaire : l'enseignement dit *moyen*, que nous appelons primaire supérieur[2]. Cet enseignement prospéra, surtout dans les localités éloignées des grands centres ; il attirait de très nombreux enfants

---

1. L'administration prussienne a, pour la première fois cette année, demandé à l'administration française un certain nombre de jeunes maîtres primaires pour remplir les fonctions d'assistants dans les écoles primaires supérieures réorganisées. La tâche de ces assistants consiste à faire des exercices de conversation avec des petits groupes d'élèves. Ils contribueront à la réalisation du programme des langues vivantes tel que le tracent les nouveaux réglements. C'est à leur usage, autant que pour les amis de notre enseignement primaire supérieur, qu'il nous a paru utile d'analyser le nouveau statut de l'enseignement « moyen » de 1910.

2. Dans certaines parties de l'Allemagne et en Autriche on a conservé à cette même école *moyenne* le nom d'école *bourgeoise*.

de petits commerçants et d'ouvriers aisés, auxquels ni un progymnase ni une petite école réale à six classes ne pouvaient rendre service. Cette école « moyenne » comportait au début six classes, dont la première, la plus basse, correspondait à la quatrième classe de l'école primaire élémentaire. Mais elle s'allongea par en bas, pour ainsi dire, et s'annexa un degré élémentaire de trois années. Ainsi se forma un type indépendant et complet d'enseignement primaire, mitoyen entre le primaire élémentaire et le secondaire (moderne), plus proche cependant de celui-là que de celui-ci par son objet et son but, par son allure et ses méthodes, et aussi par sa clientèle. Il est « supérieur » par rapport à l'enseignement élémentaire en ce qu'il comporte une année de scolarité de plus et parce qu'on y enseigne un peu plus de choses (par exemple, des langues étrangères) avec, aussi, un peu plus de détails qu'à l'école « populaire ». Mais on ne l'a pas appelé *supérieur* parce qu'en Allemagne c'est l'école secondaire qui a accaparé ce qualificatif et qu'on ne voulait à aucun prix qu'il fît double emploi ou qu'il entrât en concurrence avec le secondaire, comme cela s'est vu ailleurs. On semble si peu craindre ce parallélisme, qu'on en fait, parfois, un enseignement préparatoire aux écoles réales, voire aux gymnases classiques.

*
* *

La plupart de ces écoles moyennes furent organisées et entretenues par les municipalités. Il y en a qui ont été fondées par des particuliers. C'est le cas surtout des écoles moyennes de filles. Comme aucun programme commun ne pouvait leur être imposé, chacune prit le caractère spécial que lui indiquaient ses intérêts propres ou les besoins locaux. Toutes donnaient un enseignement général, mais quelques-unes y ajoutèrent la préparation soit à l'enseignement secondaire, soit aux écoles pratiques et professionnelles, aux écoles normales d'instituteurs, etc... Leur succès a été pour beaucoup dans la prolongation de la scolarité primaire, dans le développement de l'enseignement complémentaire obligatoire, dans la création des nombreuses écoles professionnelles primaires de tout genre, enfin dans la réorganisation et la multiplication des écoles spéciales qui préparent

aux écoles normales. Aujourd'hui, après plus de trente ans d'évolution féconde et au milieu des créations nouvelles qu'elles ont suscitées, il a paru nécessaire de reviser le statut des écoles « moyennes » et de mettre leur enseignement en harmonie avec les autres enseignements existants. Une enquête qui a duré plusieurs années, a abouti à un arrêté ministériel du 3 février 1910, qui fixe d'une façon générale toujours, mais plus définitive, le but des programmes et les méthodes de l'école « moyenne ». Ce nouveau statut, d'après lequel toutes les écoles moyennes de Prusse devront être organisées désormais, est entré en vigueur au commencement de l'année 1911. En voici les lignes directrices et les dispositions par ordre de matières.

Le cours d'études complet est de neuf années, c'est-à-dire qu'une école moyenne de plein exercice aura, en principe, neuf classes : trois de chaque degré, inférieur, intermédiaire et supérieur. Une école moyenne est tout à fait indépendante ou elle est combinée avec une école primaire élémentaire de telle sorte que le degré inférieur reste commun aux deux écoles. Ainsi un enfant ayant parcouru avec succès le degré inférieur d'une école primaire ordinaire quelconque doit pouvoir entrer, sans examen, dans la première classe du degré intermédiaire d'une école moyenne. Cette classe devra donc toujours être organisée et conduite de façon à ce que les enfants provenant d'une école élémentaire puissent s'adapter sans difficulté et sans perdre de temps au mode d'enseignement de l'école moyenne. Il sera d'ailleurs permis d'organiser des écoles moyennes n'ayant pas de degré inférieur, et même de n'organiser que des *classes* d'enseignement moyen, qui se greffent, par exemple, sur la cinquième année de l'école élémentaire. Ces classes, au nombre de trois ou de quatre, n'ont souvent d'autre but que de prolonger d'une année l'enseignement primaire au delà de la scolarité obligatoire, tout en l'élargissant quelque peu.

Cette organisation nouvelle n'est, cependant, pas obligatoire. Les écoles de l'ancien type, avec ou sans caractère individuel, pourront subsister comme par le passé. L'initiative privée qui a si heureusement développé cet enseignement, doit rester libre à l'avenir, comme elle l'a été jusqu'à présent.

L'enseignement dans les écoles moyennes n'est pas gratuit. Cependant, les taux des taxes à percevoir doivent être approuvés par le Gouvernement. D'autre part, les municipalités encourageront par des dégrèvements ou par des bourses les enfants peu fortunés qui sont jugés capables de recevoir une instruction plus large que celle de l'école élémentaire gratuite.

Les élèves peuvent entrer dans une école moyenne dès l'âge de six ans au plus tôt et, s'ils entrent au degré intermédiaire, dès l'âge de neuf ans.

Le nombre d'élèves dans une classe des degrés inférieur et intermédiaire peut aller jusqu'à 50 et dans le cours supérieur jusqu'à 45. Lorsque les élèves sont trop peu nombreux dans une classe, il sera permis de combiner deux années. De même on pourra réunir les garçons et les filles dans les cas où le nombre d'élèves de chaque sexe ne justifierait pas la séparation qui, autrement, est de règle.

Le travail journalier ne doit pas dépasser la *moyenne de cinq heures.* — L'étude d'une langue étrangère est obligatoire. Les bons élèves peuvent être autorisés à apprendre, mais à titre facultatif, une deuxième langue étrangère. — Dans l'enseignement de l'arithmétique, on aura soin de toujours songer aux applications pratiques, à la comptabilité, etc. — Les élèves, garçons et filles, doivent avoir l'occasion de s'exercer à toutes sortes de travaux manuels. Tandis qu'à l'école primaire les seuls travaux manuels enseignés et obligatoires sont les travaux de couture des écoles de filles, il convient d'organiser à l'école moyenne les travaux manuels proprement dits pour les garçons, l'enseignement ménager pour les filles et l'enseignement horticole pour les garçons et les filles. Ces enseignements ne sont pas généralement obligatoires; les autorités des écoles demeurent libres de les rendre tels, si cela se recommande.

Afin d'éviter le surmenage, mais aussi dans la pensée de ne pas rebuter les enfants par un travail de classe trop absorbant, on ne permettra pas aux élèves de prendre part à plus d'un enseignement facultatif. Pour l'enseignement des langues, des mathématiques, des sciences naturelles et physiques et du dessin, le Ministre a fixé un minimum d'heures. Dans ces limites, chaque école fixera elle-même l'horaire qui convient à sa clientèle. On

pourra ainsi consacrer un plus grand nombre d'heures à telle matière plus directement utile aux élèves. Cependant, le Ministre recommande de ne pas accorder à une matière déterminée le maximum d'heures dans le but d'en étendre l'étude, mais afin de l'approfondir. De même, lorsqu'on voudra diminuer le nombre d'heures, il conviendra de réduire en proportion la matière à étudier pour que l'étude ne perde rien de son intensité. La qualité importe plus que la quantité.

Naturellement, la question de la spécialisation ne pouvait pas ne pas se poser dans des écoles, dont les unes auront une clientèle destinée au commerce, à l'industrie, ou à la petite administration, tandis que les autres auront des élèves qui se voueront à l'agriculture, à la navigation, à l'industrie minière, etc... En conséquence, le Gouvernement invite les autorités des écoles moyennes à approprier le plan d'études du degré supérieur, c'est-à-dire des trois dernières années de l'école, aux besoins particuliers des enfants. L'enseignement du premier et du second degré garderont un caractère général.

L'emploi du temps et le plan d'études des écoles moyennes pour jeunes filles sont les mêmes que dans les écoles de garçons, sauf les modifications que rendent nécessaires, d'une part, la constitution plus délicate des filles et, d'autre part, l'inscription au programme de l'enseignement de la couture et des travaux ménagers. Là aussi, l'enseignement des classes du degré supérieur devra s'adapter aux professions que choisiront les élèves.

Certaines de ces écoles moyennes ont pour but de préparer aux écoles secondaires de garçons, gymnases classiques, gymnases réaux, écoles réales, ou aux écoles supérieures de filles. Dans celles-là, le plan d'études s'éloigne davantage, dès le degré moyen, de celui de l'école primaire élémentaire. On y cherche à gagner du temps pour certains enseignements, notamment pour l'étude des langues vivantes. Mais, pour que le plan d'études des écoles moyennes de cette catégorie ne perde pas trop le caractère d'un enseignement primaire, on y poursuivra moins la préparation aux gymnases classiques ou réaux de l'ancien type, dans lesquels l'étude du latin commence de bonne heure, que celle aux gymnases classiques et réaux du type moderne qui donnent jusqu'à la troisième un enseignement

général commun, sans langues classiques, et plus encore celle aux écoles réales. Les familles habitant des petites villes ou des bourgs peuvent ainsi garder près d'eux leurs enfants jusqu'à treize ou quatorze ans, sans avoir à redouter des difficultés ou des retards lors de leur passage à l'enseignement secondaire. A l'école moyenne, un élève a six années pour étudier les matières qu'un élève d'un établissement secondaire doit parcourir en cinq; pour certaines matières, telles que la langue maternelle et les langues étrangères, un élève d'école moyenne peut acquérir même une avance sérieuse sur son camarade de lycée. Toutefois, il ne sera pas interdit d'enseigner le latin à l'école moyenne à des élèves qui voudront plus tard entrer dans un gymnase classique ou dans un gymnase réal; ailleurs, on donnera plus d'importance à l'enseignement de l'anglais au profit des élèves qui voudront passer de l'école moyenne directement dans une école réale.

Cette souplesse ne nuit pas, pense-t-on, à l'unité de l'enseignement moyen. En organisant autant que possible de la même façon le plan d'études des six premières années dans toutes les écoles de cet ordre, on sauvegarde leur caractère propre, c'est-à-dire primaire, et c'est seulement la liberté d'adapter l'enseignement du degré supérieur aux exigences particulières des élèves, professionnelles ou autres, qui conférera à l'école moyenne sa véritable « supériorité » sur l'école primaire ordinaire. On ne craint nullement, nous l'avons dit, qu'il en résulte une tendance à imiter les enseignements secondaire ou technique.

En aucun cas, même en entrecoupant les leçons de récréations suffisantes, on ne permet de retenir en classe les élèves six heures de suite. Le maximum de cinq heures par jour ne pourra être dépassé que dans les cas où il ne sera pas commode pour tous les élèves de revenir à l'école dans l'après-midi. On recommande, surtout pour le degré inférieur, de ne consacrer que des demi-heures à certaines matières, telles que le calcul, la géographie, la religion, de même qu'à la gymnastique et au chant, mais journellement, afin de pouvoir reviser le plus souvent possible les parties déjà étudiées. Cela permettra non seulement de choisir pour ces matières les moments les plus convenables de la journée, mais d'y faire prendre aux élèves une part plus active et plus per-

sonnelle que si les leçons duraient une heure entière et ne se répétaient que deux ou trois fois par semaine. *Le nombre limité des leçons journalières doit rester le principe fondamental de l'enseignement moyen ou primaire supérieur.*

L'instruction religieuse.

En tête des matières du programme continue à figurer l'instruction religieuse. On lui consacre une demi-heure par jour dans les trois classes du degré inférieur, et deux heures par semaine dans chacune des classes suivantes. L'enseignement est à la fois général et catéchétique. Ce qu'on cherchera surtout, c'est à conserver et à fortifier le sentiment religieux chez les élèves quelle que soit leur croyance.

La langue maternelle.

Mais c'est l'enseignement de la langue maternelle qui demeure au centre du plan d'études. On lui consacre, pendant les trois premières années, jusqu'à dix heures par semaine, et, dans les classes du degré moyen et du degré supérieur, de cinq à sept heures. Le but à atteindre est l'intelligence de la langue allemande, parlée et écrite, et l'aptitude à l'écrire et à la parler couramment, correctement et avec clarté. De la littérature, on enseigne ce qu'il faut pour éveiller chez les enfants le sentiment de ses beautés et l'amour de la patrie. Dans toutes les classes du degré inférieur l'enseignement sera uniforme. On apprend aux enfants à exprimer dans un langage simple, naturel et correct les idées qu'on leur communique dans les leçons de choses; on leur fait faire de petits récits sur les événements de la vie quotidienne. Les maîtres veillent tout particulièrement à ce que la prononciation soit pure et nette; ils corrigent avec soin les mauvaises habitudes; ils encouragent les timides et laissent à tous la plus grande liberté d'expression. La lecture succède aux exercices de la parole. Ce sera une autre occasion pour obtenir une bonne prononciation et une intonation correcte des mots et des phrases, que de faire raconter aux enfants ce qu'ils ont lu. Afin de ne pas perdre du temps à expliquer les morceaux de lecture, on écarte rigoureusement tous

les textes que les enfants ne peuvent comprendre d'eux-mêmes. Les maîtres ne doivent pas oublier que la prononciation correcte et la lecture attentive sont les meilleurs exercices pour préparer les enfants à écrire leur langue maternelle. On aura des résultats d'autant plus rapides et d'autant plus sûrs qu'on aura mis plus de soin à choisir, pour la conversation et pour la lecture, des sujets empruntés à la vie et au milieu même des enfants.

Dans les classes du degré moyen et du degré supérieur, on se tiendra de préférence à des morceaux faciles en prose. Peu importe que les auteurs soient anciens ou modernes. Il faut même, sans le moindre scrupule, renoncer aux grands classiques si les enfants se montrent incapables de les comprendre, ou si l'on s'aperçoit que leur lecture exige des explications nombreuses et compliquées. On donne à apprendre par cœur des poésies et des passages en prose pour exercer les élèves à les réciter convenablement. On trouve ainsi maintes occasions de redresser la mauvaise prononciation, et on encourage les enfants à bien parler devant d'autres personnes. On peut mettre aussi entre les mains des enfants des lectures appropriées qu'ils lisent chez eux et dont ils rendent compte en classe.

L'enseignement grammatical doit avoir pour but de rendre les enfants capables de connaître et, partant, d'éviter les fautes et les incorrections dans l'usage de la langue maternelle parlée ou écrite. On enseigne l'orthographe afin de les mettre à même de rédiger sans faute des pièces ou des actes de la vie courante. Dans les classes du degré supérieur, l'orthographe n'est plus l'objet d'un enseignement à part, mais on y continue à faire des dictées; on revise l'enseignement des classes précédentes, si les devoirs écrits des élèves le rendent nécessaire. Comme on n'a pas l'intention, ni dans l'enseignement grammatical, ni dans celui de l'orthographe, de communiquer aux élèves des connaissances dont ils n'auront pas l'occasion de faire usage dans leur milieu, on ne fait pas de ces enseignements l'objet de leçons spéciales. On leur assigne des moments déterminés, mais on ne s'y arrête jamais durant une heure entière. On les coordonne aux leçons qui ont pour objet la langue allemande en général. Bref, on essaye de faire comprendre aux élèves du degré inférieur ce qui est grammaticalement et orthographiquement correct, et on

veille à ce qu'ils appliquent ces connaissances en parlant et en écrivant.

On continuera ces exercices dans les classes du degré moyen et supérieur, en réservant pour ces dernières les détails difficiles, les irrégularités, les idiotismes, etc. Avant tout il convient de viser à l'emploi aisé et sûr du langage. « Ce serait perdre du temps que de s'attarder à des morceaux et à des exercices où les tendances des enfants à commettre une faute de grammaire ou d'orthographe ne risquent pas de se manifester. Il faut approfondir et répéter tout ce qui notoirement peut créer des hésitations quelconques dans l'intelligence enfantine. Ainsi, on signalera les particularités dialectales les plus saillantes, puisqu'elles sont de nature à donner à des enfants des habitudes d'un langage incorrect. On expliquera la formation des mots, les changements de forme et de signification. On fera l'éducation de l'œil et de l'oreille. Une discipline linguistique rigoureuse est nécessaire dès le début. Les fautes individuelles doivent être corrigées devant toute la classe et avec la participation de tous les élèves. Les mots d'origine étrangère, sauf quelques termes techniques courants, doivent être évités. La terminologie grammaticale, avec ses vocables savants, ne sera employée qu'au degré supérieur, mais là encore dans une mesure limitée; on ne saurait l'éviter entièrement, parce qu'elle deviendra nécessaire dans l'enseignement des langues étrangères. »

Après avoir exercé les élèves à copier, on leur apprend à prendre des notes et à faire des rédactions. L'orthographe et la ponctuation jouent un rôle important dans ce genre d'exercices et doivent être surveillées avec soin. Les sujets de rédaction sont toujours pris dans le cercle d'idées et de notions accessibles aux facultés enfantines. Point de rédactions proprement dites dans les classes du degré inférieur : il suffit que, dans toutes les leçons, les enfants apprennent à rédiger correctement une phrase. Au degré moyen, on fait une rédaction toutes les trois semaines, et dans les classes du degré supérieur, tous les mois. Deux ou trois fois par an, les grands font des rédactions en classe. Pour habituer les élèves à arranger dans un ordre naturel, logique et clair, leurs propres idées ou celles qu'on leur aura données dans les leçons de choses ou par des lectures,

les maîtres préparent la rédaction en classe et donnent des conseils sur la forme, le plan, l'étendue, etc. Dans les classes supérieures, cette préparation devient de plus en plus sommaire pour cesser tout à fait quand elle sera jugée inutile. Les maîtres encouragent par un intérêt sympathique les élèves à penser et à s'exprimer d'une façon personnelle, mais en leur montrant aussi combien sont déplacées la phraséologie creuse, les idées fantaisistes ou mal comprises, etc. Le corrigé des travaux devant toute la classe fournit de nouvelles occasions pour des conseils de ce genre. En donnant à ces rédactions la forme d'une lettre ou d'une pièce d'affaires, les élèves ne manqueront pas de reconnaître par eux-mêmes l'utilité de ces exercices et la nécessité pratique de la forme convenable.

Il va de soi que l'enseignement de toutes les autres matières du programme sert constamment à l'application pratique des règles d'orthographe, de grammaire et de style qu'on aura données dans les classes d'allemand.

Les langues étrangères.

L'enseignement de la langue maternelle ne peut que gagner par l'étude d'une langue étrangère. Ce principe, recommandé à ses compatriotes par Gœthe, a été remis en honneur dans les écoles primaires supérieures. Deux langues étrangères figurent dans le nouveau programme de ces écoles : l'anglais et le français, mais une seule sera enseignée obligatoirement. « Le choix entre les deux langues dépendra des conditions et des besoins des régions et des élèves. L'Allemagne ayant avec les nations de langue anglaise des relations commerciales plus suivies et plus importantes qu'avec la France, on donnera la préférence à la langue anglaise, surtout dans les écoles de garçons. Si c'est le français qu'on voudra enseigner, on n'oubliera pas qu'il est impossible d'atteindre le but de l'enseignement dans le même nombre d'heures qui suffisent pour l'anglais ».

Le but que doit viser l'enseignement d'une langue étrangère à l'école moyenne est ainsi déterminé : sûreté des connaissances grammaticales indispensables, aptitude à comprendre exactement de l'anglais ou du français parlés et à lire des ouvrages faciles

écrits dans ces langues, enfin, moyens suffisants pour parler et écrire l'une ou l'autre [1].

Cet enseignement ne commence qu'à la seconde classe (la cinquième). Dans les classes de ce degré, le programme comporte la prononciation correcte des sons par des exercices d'accentuation et de lecture soigneusement gradués, et l'acquisition d'un vocabulaire usuel, des règles de la flexion régulière et des principes de la flexion irrégulière.

On commence donc en cinquième par apprendre les sons, dont on fixera la prononciation par des mots typiques et par de petites phrases formées à l'aide de ces mots ; puis on passe à la lecture de phrases et de morceaux arrangés en vue de la prononciation. On fait réciter de petits morceaux en prose ou en vers et chanter des chansons faciles, puis on essaye de faire parler les élèves sur les objets qui les entourent, sur des événements de la vie courante, sur des images ou sur le contenu des morceaux lus. Chemin faisant, on leur apprend des mots usuels, les règles de la flexion régulière des mots, ainsi que les quelques règles de syntaxe dont il sera besoin pour la construction de phrases simples. Comme devoirs, des dictées, des copies et des transcriptions de textes expliqués.

En quatrième, on revise, en les complétant, le vocabulaire et les règles appris l'année précédente. Le maître se montre plus exigeant pour la prononciation correcte et courante ; il tâche d'élargir le cercle des idées à exprimer, lorsqu'il fait répéter les textes lus et expliqués. Il en est de même pour les dictées et pour les reproductions écrites des morceaux étudiés en classe. C'est le moment aussi de commencer des traductions et des versions.

Dans les classes du degré supérieur, on continue ce genre d'exercices en les rendant plus difficiles et en les approfondissant, mais il est bon de se tenir toujours aux matières vues en classe. Les élèves essayent de lire un auteur facile. En grammaire on aborde la flexion irrégulière. Les devoirs écrits consistent en rédactions simples et en petites lettres.

---

1. Dans les écoles primaires supérieures qui préparent à des établissements secondaires, le programme des langues vivantes se façonnera sur l'enseignement dans les écoles réales ou classiques.

Ainsi, en troisième, on donne, pour exercer la prononciation, des textes un peu plus compliqués; des morceaux de prose moderne pourront être choisis pour la lecture. Tout en augmentant le vocabulaire connu de mots nouveaux, on esquisse un classement d'après l'étymologie et d'après le sens. On consolide la connaissance des verbes irréguliers et on termine autant que possible la morphologie pour pouvoir commencer la syntaxe. Les exercices écrits sont les mêmes que dans la classe précédente. En seconde des locutions usuelles et des synonymes viennent s'ajouter au vocabulaire. L'étude de la syntaxe continue. Les dictées portent sur des textes que les élèves n'auront pas vus. Des traductions, des rédactions sur ce que les élèves auront lu ou observé et quelques lettres d'affaires complètent les exercices écrits. Enfin, en première, les exercices de prononciation et d'élocution prennent la forme de conversations sur le pays dont on étudie la langue, sur ses habitants, etc. On habitue les élèves à se questionner et à se répondre mutuellement. Les morceaux de lecture doivent se rapporter à la future profession des élèves. Le vocabulaire s'enrichira de mots et de locutions du même ordre d'idées. Les exercices écrits sont plus étendus, et en même temps plus indépendants et plus variés. Les lettres qu'on fait composer se rapportent davantage au domaine commercial et industriel. Une revision totale de la grammaire achève l'enseignement formel de la langue.

Cette distribution sur les différentes classes est celle que doit suivre l'enseignement de la langue anglaise. Pour le français, elle sera la même par rapport aux exercices oraux ou écrits, mais l'enseignement de la grammaire devra avoir pour objet, au degré moyen la flexion régulière, au degré supérieur la flexion irrégulière et la syntaxe, de la façon suivante :

En cinquième : les verbes *avoir* et *être* et la première conjugaison; l'article et le substantif; l'adjectif; les nombres; les principaux pronoms. On amorce la syntaxe par la règle sur l'ordre des mots dans la phrase.

En quatrième : Le pronom; les prépositions et les conjonctions les plus usitées; la deuxième et la troisième conjugaisons; les verbes pronominaux. On exerce sans cesse les élèves dans l'emploi affirmatif, négatif et interrogatif des verbes réguliers.

En troisième : les irrégularités de la déclinaison; les verbes irréguliers les plus usités.

En deuxième : les verbes irréguliers moins fréquents; en syntaxe l'ordre des mots et les principales règles sur l'emploi des temps et des modes, notamment du subjonctif.

En première : les principales règles sur l'infinitif, le participe et le gérondif; la syntaxe de l'article, de l'adjectif et du pronom; les prépositions. On résume les observations faites en cours de route sur la division des syllabes, sur la ponctuation, etc.

La répartition de l'enseignement grammatical d'une langue vivante en vue de l'usage pratique est chose malaisée lorsque le temps est mesuré aussi parcimonieusement, par principe, nous l'avons dit, que dans la nouvelle organisation des écoles primaires supérieures prussiennes. D'une façon générale le français se prête plus que n'importe quelle autre langue moderne à l'enseignement méthodique, en raison de la structure logique et claire de sa grammaire. Sa plus grande valeur « culturelle », comme disent les Allemands, est également reconnue. Aussi ne croyons-nous pas que ce soit pour décourager les autorités scolaires d'opter pour le français que les instructions ministérielles rappellent que « pour la langue française le nombre d'heures hebdomadaires prévues pour l'anglais ne suffirait pas », puisqu'on fait appel, officiellement, à la collaboration d'assistants français pour donner à l'enseignement théorique de la classe le complément pratique des conversations.

Des instructions méthodologiques très détaillées accompagnent la répartition indiquée. Pour bien insister, l'administration prussienne a jugé utile de les récapituler à part. En tête figurent les recommandations les plus pressantes en vue de la bonne prononciation : il faut constamment la surveiller et la corriger, y revenir sans cesse, jusqu'à ce que les élèves la possèdent, courante et correcte. A côté des exercices d'entraînement par des lectures, récitations ou chants en chœur, on doit pratiquer surtout la conversation dès qu'il sera possible et dans toutes les leçons. « Mais on ne laissera point ces conversations au hasard, encore moins devront-elles dégénérer en un jeu insipide de questions et de réponses entre le maître et l'élève. L'enfant trouvera plaisir à s'exprimer dans une langue étrangère si, en

phrases d'abord toutes simples, on le fait parler d'objets ou d'événements qu'il connaît, qui lui sont familiers, dont il parlerait aisément dans sa langue maternelle. Selon la nuance spéciale de l'école, on étendra petit à petit le cercle d'idées en parlant des métiers, du commerce et de l'industrie, des moyens de communication, chemins de fer, postes et télégraphes, etc., etc. Si on ne dispose pas de moyens d'observations directes, on se servira de cartes, d'images, de photographies. »

En plus des exercices de conversation qui doivent garder, toujours, la place la plus large, on a recours aux lectures et aux traductions. On se sert au début des morceaux que contient la grammaire, puis on met entre les mains des élèves un livre de lecture et des éditions scolaires d'auteurs faciles, même autres que les auteurs purement littéraires, par exemple des auteurs technologiques. Naturellement, on donnera la préférence aux textes en prose. On habitue les élèves à reproduire les descriptions lues dans des récits qu'ils feront eux-mêmes de mémoire. La lecture ne doit pas servir de prétexte pour des explications grammaticales ou pour des exposés sur la forme des mots. Le principal résultat à atteindre demeure le débit courant, vivant, bien accentué des mots et des phrases de la langue étrangère. Si on fait traduire, on exigera rigoureusement une traduction allemande correcte pour bien faire sentir aux élèves les propriétés caractéristiques de l'idiome étranger. La récitation de morceaux en prose doit être expressive, mais naturelle. On fera de même chanter des chansons faciles, dont les mélodies ont été apprises pendant les leçons de chant. Tous ces exercices contribuent à faire acquérir, puis à étendre petit à petit, mais sûrement, le vocabulaire usuel. Des collections de mots classés d'après leur signification peuvent rendre de grands services.

L'enseignement grammatical ne doit jamais porter que sur les règles indispensables, que l'on déduira des formes détachées ou des phrases. En les répétant souvent et en les exprimant chaque fois par des exemples typiques, on arrive à les fixer dans l'esprit des élèves. Toutes les particularités peu importantes ou rares passent au second plan, et doivent être expliquées à part quand l'occasion s'en présentera. On fera beaucoup d'analyses

grammaticales. Comme langue d'enseignement, on se sert, en règle générale, de la langue maternelle.

Afin de consolider les connaissances grammaticales et de fournir aux élèves l'occasion de les appliquer, on fait faire des devoirs écrits. On commence par des copies, par des reproductions de mémoire et par des dictées. Puis on fait des « transpositions » de petits morceaux ou de lettres, en changeant les nombres des noms, le temps des verbes, etc., etc., enfin des traductions. Dans les classes supérieures on passe aux rédactions libres, surtout épistolaires; les sujets doivent être toujours de ceux qui répondent à la profession que pourront choisir les élèves.

Si, dans les trois classes supérieures, le nombre d'heures destinées à l'enseignement de la langue vivante était réduit pour une raison ou pour une autre, il conviendrait de restreindre la matière d'enseignement en conséquence, afin d'obtenir, de toute façon, une acquisition sûre des connaissances et l'habileté convenable à les employer pratiquement.

V.-H. F.

(*A suivre.*)

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Une page d'histoire locale. — Puteaux[1]. — « ... Me voilà à Puteaux, vieille cité et cité neuve à la fois, à l'histoire pleine de souvenirs et riche en enseignements, au présent gros de volontés, d'ambitions et de promesses. Elle vous ressemble, cette ville de Puteaux, mes chers collègues les professeurs, mes chers amis les élèves. Comme vous, elle a toujours travaillé infiniment; et des cent villes qui forment aujourd'hui la couronne de Paris, il n'y en a peut-être aucune qui ait donné à la capitale plus de leçons de choses, plus d'exemples de travail. Sur ce sol de Puteaux prodigieusement remué depuis mille ans par les mains des hommes, nous pouvons apprendre comment ils bâtissent une cité et forment une société, comment les grandes familles humaines naissent peu à peu du labour et du labeur.

Il y a cent cinquante ans, ce n'était pas encore une ville que Puteaux. Il y avait quelques maisons humblement groupées auprès de l'église, cette vieille église de Puteaux si souvent défaite et refaite depuis près d'un demi-millénaire, mais qui n'a point quitté sa place consacrée, et qui demeure, dans notre cité, la chose la plus antique, la marque de son berceau.

Le long de la berge du fleuve, dans le bas, s'alignaient quelques châteaux, des maisons de plaisance, rendez-vous d'élégantes villégiatures, où l'on menait grand bruit et grande fête aux jours de la belle saison. Le reste, c'était de la campagne, mais de la campagne travaillée, émondée, sarclée, labourée, productive, où il n'y avait pas de place pour un sol oisif.

Au travers de cette campagne passait la grande route de Saint-Germain, ancienne peut-être de deux mille ans, datant des Romains ou des Gaulois mêmes. Elle partait du vieux port de Neuilly, en aval du pont actuel; et ensuite, obliquant à gauche, là où passe aujourd'hui la longue rue de la République, elle gravissait le plateau à Chantecoq,

---

1. Extrait du discours prononcé par M. Camille Jullian à la distribution des prix de l'Association philotechnique de Puteaux.

c'est-à-dire du côté de la gare, pour filer vers Saint-Germain. Oh! cette ascension du plateau, au moulin de Chantecoq! c'était la terreur des cochers, des valets, des pages et des dames : car, comme la cour du roi résidait souvent à Saint-Germain, cette route était fréquentée surtout par le beau monde. A Chantecoq, il fallait souvent mettre pied à terre, et la boue n'était point rare sur ces pentes : on pestait, on hurlait, on jurait, on sacrait, et les chevaux n'avançaient pas davantage. — Je crois d'ailleurs que les choses n'ont point trop changé : il n'est pas commode, même au xxe siècle, de supprimer montées et montagnes. Il y a toujours de la boue à Chantecoq, les voitures s'y arrêtent maintes fois, et on y hurle et jure de temps à autre. Seulement, ce ne sont plus des carrosses dorés et des cochers de gala.

Aussi, ce fut un grand soulagement dans le pays et à Paris, lorsque, longtemps avant la Révolution, on ouvrit la grande avenue de Saint-Germain, par Courbevoie et la place actuelle de la Défense. Elle supprima le plus rude de la montée, elle évita la traversée de Puteaux et l'arrêt de Chantecoq aux équipages des grands seigneurs. Désormais, notre terrain fut moins bruyant. L'aristocratie qui entourait la royauté faisait le pourtour de Puteaux, en haut par les promenades de l'avenue, en bas par les fêtes de la berge et de l'île. Mais elle ne passa plus dans la ville, elle la laissa à elle-même. Et la démocratie des travailleurs s'en est emparée.

Au début, ce ne furent que travailleurs des champs, jardiniers, maraîchers, horticulteurs et surtout vignerons. Presque tout Puteaux, il y a cent ans, était couvert de vignes. On en voyait partout, beaucoup plus que nous n'en voyons aujourd'hui à Chanteloup ou à Argenteuil même. Il en venait jusque près de l'église. La place du Marché en était encadrée. La rue de Colombes n'était qu'un sentier serpentant à travers les pampres. Sur le plateau, les vignobles s'étendaient à perte de vue, tout comme dans le Bordelais de maintenant. Cela donnait un bon vin, un peu clair de couleur, un peu âpre de goût, d'ordinaire assez ennemi de l'eau, montant plus vite à la tête que les carrosses à Chantecoq. Du reste vous le connaissez : c'est le vin de Suresnes, rendu célèbre par les chansons. La moitié au moins du vin de Suresnes était de Puteaux : notre voisine nous a pris pas mal de notre gloire; c'est ce qu'on fait souvent entre voisins. Nous ne pourrons jamais, sur ce point, prendre notre revanche. Puteaux ne fait plus de vin : il en consomme beaucoup, ce qui est d'ailleurs une autre forme de l'activité humaine.

Depuis plus d'un demi-siècle, nous avons dit adieu à l'agriculture pour nous consacrer à l'industrie. Puteaux a quitté la hotte du vigneron pour prendre le sac d'outils. C'est la loi dans les environs des plus grandes villes. Nulle part elle n'a été plus appliquée que chez nous; nulle part elle n'a transformé plus vite un gros village d'agriculteurs en une bonne cité d'ouvriers.

C'est depuis 1840, Paris s'étendant sans relâche, que la capitale a déversé sur Puteaux ses ateliers, ses usines et ses manufactures. Tout les attirait ici : le voisinage des quartiers les plus riches de la métropole, le bon marché du sol, la facilité d'accès des terrains d'en bas, l'existence d'un port excellent. Et, comme toujours à Puteaux, les choses allèrent très vite. On eut d'abord les industries des impressions sur étoffes, puis les teintureries, si célèbres autrefois qu'on disait teinturier à Puteaux comme on dit blanchisseur à Boulogne; enfin la carrosserie sous son aspect le plus moderne, l'automobile : car vous avez été, ne l'oubliez pas, des précurseurs en cette matière. Quelques-unes de vos rues perpétuent les noms de ces fondateurs de la cité nouvelle, de ceux qui ont initié Puteaux à sa seconde existence, Godefroy, Auguste Blanche, et d'autres. — J'aime beaucoup que les noms des rues rappellent ceux des hommes qui ont travaillé pour leur ville : c'est une sorte d'union entre le présent et le passé, c'est une récompense pour ceux qui ont bien agi, c'est une excitation, pour ceux qui arrivent, à suivre l'exemple de ceux qui sont partis; et cela fait d'une ville, avec ces noms de citoyens éternellement fixés sur son sol, une famille qui se continue, gardant ses souvenirs en préparant ses espérances.

Sous cet afflux de la vie industrielle, Puteaux a pris, hommes et terre, l'aspect qu'il a maintenant. Aux vignerons à jamais disparus a succédé une population d'ouvriers, plus bruyante et plus variée peut-être, mais plus robuste, plus active, plus industrieuse. Et devant ces nouveaux venus, chaque jour plus nombreux, le vieux sol s'est transformé; et de sol de culture, il devient partout champ de bâtisse.

Vous avez vu, depuis dix ans, ce qui s'est passé dans le quartier des Larrys, à gauche de la rue de Colombes. Il y a dix ans, c'était le quartier des petits jardins, des sentes étroites, des iris parfumés, le vrai vieux Puteaux, celui des maraîchers qui regardent avec patience pousser les bonnes herbes du sol. Maintenant, voici les grosses maisons de pierre, les hautes et larges bâtisses, qui montent par ici à l'assaut du plateau, écrasant sous leur poids les jolies fleurs, les rustiques enclos d'autrefois. Encore quelques années, et depuis le Marché jusqu'à Chantecoq, depuis la rue de la République jusqu'à l'avenue de Saint-Germain, les derniers îlots de nature et de verdure auront disparu, et tous les flancs de la montagne seront recouverts par la masse continue des habitations humaines.

Je ne me plains pas. Tout cela, c'est de la besogne faite par les hommes, et de la bonne besogne. Que l'on soit vigneron ou forgeron, que l'on s'occupe sur de la terre ou sur du métal, que l'on habite une bicoque de bois près d'un paisible sillon de blé, ou le cinquième étage d'une maison tapageuse, peu importe : si l'on y travaille, si l'on fait œuvre de ses mains, et s'il y a une famille près de vous, le bonheur peut être pareil, comme le devoir est semblable. L'histoire de Puteaux nous montre qu'il a toujours fait son devoir de travailleur

et qu'il a mérité le bonheur de grandir. Vous continuerez la tradition, mes chers amis, et, quel que soit votre destin dans la vie, industriels ou savants, soldats ou laboureurs, vous y serez de bons ouvriers, aux mains et à l'âme bien françaises, qui laissent derrière eux une tâche accomplie et la gaieté de leur souvenir. »

Sujets de compositions donnés, en 1912, aux examens du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Ordre des Lettres. — Aspirants.

Littérature. — Essayez de déterminer la part de vérité que contient cette formule courante : « Rousseau a été un précurseur de Chateaubriand et du romantisme ».

Histoire. — L'état de l'Europe en 1715.

Géographie. — Le bassin des grands lacs et du Saint-Laurent (géographie physique et économique).

Morale ou psychologie. — « Notre tâche est beaucoup plus difficile d'élever pour la liberté que pour l'obéissance » (Ernest Lavisse).

Expliquer et apprécier ces paroles. Essayez d'en tirer des applications pratiques pour les écoles normales d'instituteurs ou les écoles primaires supérieures.

Rédaction en langue étrangère[1]. — *Sur les aéroplanes.* Deux amis se rencontrent. Au-dessus d'eux vient à passer un aéroplane, qui devient le sujet de leur conversation.

Rapporter cette conversation, en ne perdant pas de vue que l'un des amis désapprouve la nouvelle invention tandis que l'autre en est enthousiaste.

Version allemande. — *Das alte Rom.* — Auf Schritt und Tritt wurde der Blick von den Werken älterer und neuerer Kunst festgehalten. Die Wände der Hallen und Tempel prangten im Farbenschmuck ihrer Gewölbe, und Strassen und Plätze waren von Erz- und Marmorbildern erfüllt. Noch im sechsten Jahrhundert, als wiederholte Verwüstungen die Stadt längst ihres glänzendsten Schmuckes beraubt hatten, schien es, als ob noch ein zweites Volk von Statuen in ihren Mauern wohne. Uberall waren die Massen der Gebäude von dem Grün der Gärten und Parke unterbrochen und eingefaszt, und zu allen Zeiten des Jahres sah man frisches Laub in Fülle. Die weiten Bezirke der Paläste schlossen häufig grosse Gärten ein, mit herrlichen alten Bäumen, von Vogelgesang erfüllt; selbst von den Dächern und Balkonen streuten Blumen und Sträucher ihren Duft. Aber vielleicht seinen schönsten Schmuck hatte das alte Rom in der Menge und Schönheit seiner Wasserwerke. Die Quellen der

1. Le sujet était donné dans chacune des langues réglementaires : allemand, anglais, espagnol, italien.

Gebirge, meilenweit in unterirdischen Röhren und auf gewaltigen Bogenreihen in die Stadt geleitet, ergossen sich rauschend aus künstlichen Grotten, breiteten sich wie Teiche in weiten, reichverzierten Behältern aus, oder stiegen plätschernd in den Strahlen prächtiger Springbrunnen auf, deren kühler Hauch die Sommerluft erfrischte und reinigte (FRIEDLÄNDER).

Version anglaise. — *Night in the open air.* — There is one hour unknown to those who dwell in houses when a wakeful influence goes abroad over the sleeping hemisphere. It is then that the cock first crows, not this time to announce the dawn, but like a cheerful watchman speeding the course of night. Cattle awake on the meadows; sheep break their fast on dewy hill-sides, and change to a new lair among the ferns, and houseless man who have lain down with the fowls open their dim eyes and behold the beauty of the night.

At what inaudible summons, at what gentle touch of Nature, are all these sleepers thus recalled in the same time to life?

Do the stars rain down an influence or do we share some thrill of Mother Earth below our resting bodies? Even shepherds and old country-folk, who are the deepest read in these arcana, have not a guess as to the means or purpose of this nightly resurrection.

Towards two in the morning, they declare, the thing takes place and they neither know nor inquire further. (R. L. STEVENSON, *Travels with a donkey in the Cevennes*).

Ordre des lettres. — Aspirantes.

Littérature. — La Fontaine et les enfants. — Quel est votre sentiment propre sur le plaisir et le profit qu'ils retirent de l'étude des fables?

Histoire. — Résumer l'histoire de la lutte maritime et coloniale entre la France et l'Angleterre au XVIIIe siècle.

Géographie. — Ethnographie de l'Autriche-Hongrie. Le conflit des nationalités : en montrer les conséquences politiques et économiques.

Morale ou psychologie. — Apprécier cette pensée d'Herbart : « Il n'y a pas d'éducation sans instruction; une culture morale sans instruction serait un but sans moyen, de même qu'une instruction sans culture morale serait un moyen sans but. »

Langues vivantes. — Mêmes sujets que pour les aspirants.

Ordre des sciences. — Aspirants.

Mathématiques. — I. 1° Chercher avec quel exposant le facteur premier 3 figure dans l'expression du produit des 25 premiers nombres entiers

$$N = 1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times \ldots\ldots \times 24 \times 25$$

décomposé en ses facteurs premiers.

2° D'une manière générale, chercher avec quel exposant un facteur premier donné $p \leqslant n$ figure dans l'expression du produit des n premiers nombres entiers

$$N = 1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 \times \ldots\ldots \times (n-1) \times n$$

décomposé en ses facteurs premiers.

3° Décomposer en ses facteurs premiers le produit N des 25 premiers nombres entiers et en déduire le nombre des diviseurs de ce produit.

II. 1° On joint un point O à trois autres points A, B, C en ligne droite. Démontrer la relation

$$\overline{OA}^2 . \overline{BC} + \overline{OB}^2 . \overline{CA} + \overline{OC}^2 . \overline{AB} + \overline{BC} . \overline{CA} . \overline{AB} = 0$$

entre les distances OA, OB, OC et les valeurs algébriques des segments BC, CA, AB.

2° On donne un cercle de centre O et de rayon R, et deux points A et B. Par ces deux points A et B on fait passer un autre cercle ω qui coupe le premier aux points M et N. — Soit C le point de rencontre de la corde MN, commune aux deux cercles, avec la droite AB. Montrer, en évaluant le rapport $\frac{CA}{CB}$, que la position du point C sur AB ne dépend pas du cercle ω. Calculer l'expression de OC en fonction de $OA = a$, $OB = b$, du rayon R et de la distance $AB = d$.

3° Montrer que si du point C ainsi obtenu on mène une sécante CMN au cercle O, les quatre points A, B, M, N sont sur une même circonférence. En déduire la solution du problème suivant : Mener par deux points A et B un cercle ω coupant un cercle donné O suivant une corde MN de longueur donnée $2l$. — Discuter.

III. Étant donné le demi-cercle décrit sur $AB = 2R$ comme diamètre, on propose de mener une corde CD parallèle à AB, telle que, si on fait tourner la figure autour du diamètre OH perpendiculaire à AB, le volume engendré par le segment circulaire AMC soit au volume engendré par le trapèze OHCA dans un rapport donné m. Discussion. — Examiner le cas particulier où $m = \frac{3-\sqrt{5}}{4}$ et construire la figure dans ce cas.

Physique. — Transformation de l'énergie mécanique en énergie calorifique et transformation inverse de l'énergie calorifique en énergie mécanique.

Chimie. — Indiquer les causes de production des nitrates dans la nature; dire si l'homme est en état de favoriser ou d'imiter l'œuvre de la nature.

Donner la nature chimique des poudres et explosifs usuels dont la fabrication comporte l'emploi de nitrates ou d'acide nitrique.

Histoire naturelle. — 1° Caractères généraux des Mollusques. — Modifications de ces caractères dans les principaux types de l'embranchement.

2° Reproduction des Champignons. — Applications.

Morale ou éducation. — Expliquer et apprécier ce mot d'un écrivain contemporain : « Le but des études est, avant tout, de créer l'instrument du travail intellectuel. »

Appliquer cette pensée à l'enseignement primaire.

Dessin à vue. — Quatre croquis : 1° Une cornue et son support; 2° Un verre d'eau contenant une fleur; 3° Le vase Amphore (n° 2868 de la collection); 4° Croquis d'un tableau noir posé sur un chevalet.

Dessin géométrique. — Epure d'un solide composé d'une demi-sphère pénétrée par un prisme droit à base carrée.

Ordre des sciences. — Aspirantes.

Mathématiques. — I. On a mis en vente un terrain partagé en n lots de valeur égale, n n'étant pas plus grand que 400. Aucun acquéreur ne s'étant présenté, deux ans après on a vendu ce terrain partagé en $n+p$ lots de valeur égale. Soient A la somme qu'aurait produite la première vente, et B la somme donnée par la seconde. La somme B est égale à la valeur qu'aurait acquise au bout de deux ans la somme A placée à intérêts composés (c'est-à-dire qu'au bout de la première année l'intérêt du capital s'ajoute à ce capital pour devenir lui-même productif d'intérêts pendant l'année suivante).

Si le prix de chaque lot avait été de a francs lors de la première vente et de b francs lors de la seconde, l'intérêt d'un franc pour un an, dans l'opération du placement de la somme A, aurait été r : cet intérêt aurait été r', si le prix de chaque lot avait été de b francs lors de la première vente et de a francs lors de la seconde.

1° Connaissant r et r', calculer le rapport $\frac{a}{b}$ et le rapport $\frac{n+p}{n}$.

2° Sachant que chacun des deux nombres r et r' est un nombre entier de centimes au plus égal à 5, calculer n et p.

II. On donne une droite indéfinie xy et deux points A et B d'un même côté de cette droite. Soit I le point où la droite AB prolongée rencontre la droite xy.

1° Mener par les deux points A et B les deux cercles C et C′ tangents à la droite xy; déterminer leurs centres O et O′ et leurs rayons R et R′.

2° On donne $IA = a$ et $IB = b$; on fait tourner la droite IAB autour du point I, et, pour chaque position de cette droite, on construit les deux cercles C et C′. Quels sont les lieux décrits par les centres O et O′ et par le milieu F de AB?

3° Déterminer les positions de la droite IAB par la condition que l'aire du triangle OIO′ soit équivalente à celle d'un carré dont le côté k est donné. Faire toutes les constructions nécessaires. Condition de possibilité du problème.

4° Montrer qu'entre les rayons R et R′ existe toujours la relation

$$(a-b)^2(R+R')^2 - 4(a+b)^2 RR' + 4ab(a+b)^2 = 0.$$

Physique. — I. On sait qu'un litre d'oxygène à 0°, pression 760^{mm}, pèse 1^{gr},43. Calculer le poids de la masse d'oxygène qui occupe un litre à 200°, pression 740^{mm}.

Énoncer les lois appliquées dans ce calcul.

Les appliquer au problème général : On sait qu'un litre de gaz à 0°, pression 760^{mm}, pèse *a* grammes; calculer le poids de la masse de ce gaz qui occupe un litre à *t*°, pression H^{mm}.

II. Quel est le poids d'un litre d'air atmosphérique à 15°, pression 750^{mm}, état hygrométrique 0,5? La force élastique maxima de la vapeur d'eau à 15° est 12^{mm},7.

Si l'on enferme dans un récipient de 100 litres une masse de cet air à 15°, pression 750, état hygrométrique 0,5, et si l'on refroidit le tout à 0°, quel est le poids de la vapeur d'eau condensée? Quelle est la pression finale dans le récipient? On supposera négligeable la variation de volume du récipient. La force élastique maxima de la vapeur d'eau à 0° est 4^{mm},6.

De nouvelles lois applicables aux gaz interviennent-elles dans l'étude de cette seconde question?

Chimie. — Quelles sont les principales méthodes employées, au laboratoire ou dans l'industrie, pour fixer l'oxygène sur des corps simples ou composés?

On donnera de chaque méthode un ou deux exemples, en choisissant ceux qui présentent un intérêt pratique (préparation industrielle de certains corps) ou un intérêt théorique (passage d'une fonction à une autre en chimie organique).

Histoire naturelle. — 1° Les Hyménoptères; indiquer leurs caractères anatomiques et biologiques en prenant pour type l'Abeille.

2° Étude de la respiration chez les Plantes.

Morale ou éducation. — Même sujet que pour les aspirants.

Dessin à vue. — Cinq croquis : 1° Croquis pittoresque et documentaire d'une branche de lierre; 2° Croquis d'un tableau noir posé sur un chevalet; 3° Croquis de la machine électrique de Wimshurst; 4° Croquis de l'Amphore placée sur une selle à modèles.

Composition décorative. — Une boîte en bois pyrogravé.

Le Monument de Louis Ratisbonne. — Le 8 juin, a été inauguré le monument élevé, dans le jardin du Luxembourg, à la mémoire du poète Louis Ratisbonne.

M. A. Mézières, de l'Académie française, présidait la cérémonie. Il a prononcé le discours suivant :

« Dans le jardin du Luxembourg, dans ce jardin favori des enfants, à côté du buste de Mme de Ségur qui les a tant charmés et amusés, nous plaçons aujourd'hui le buste de Louis Ratisbonne, qui les a chantés. A côté du prosateur qu'ils aiment, le poète qui les aime.

« L'auteur de la *Comédie enfantine* a écrit des œuvres d'une plus

haute portée, il a traduit la *Divine Comédie*, de Dante, et semé de beaux vers dans les grandes ombres.

« La valeur de son talent poétique en même temps que la noblesse de son caractère nous sont attestés par le plus éloquent des témoignages. S'il y a un grand poète qui au siècle dernier ait jugé ses contemporains sans indulgence et se soit enfermé dans sa tour d'ivoire pour se mêler à eux le moins possible, c'est assurément Alfred de Vigny. Ce rare esprit, si difficile à satisfaire, a fait cependant une exception. Il nommait Louis Ratisbonne son exécuteur testamentaire, — après avoir éprouvé, disait-il, l'excellence de son esprit et de son cœur.

« Tout cela est infiniment honorable. L'avouerai-je, cependant? Le principal titre de Louis Ratisbonne au souvenir de la postérité, ce qui recommande le mieux sa mémoire, c'est ce qu'il a écrit pour les enfants, tantôt sous le pseudonyme de Trim, tantôt sous son propre nom. La *Comédie enfantine* a un mérite de premier ordre : le naturel. L'écrivain qui compose un livre n'y apparaît nulle part.

« C'est un père qui aime ses enfants, qui joue volontiers avec eux et qui, dans la liberté de la vie familiale, en étudiant la diversité de leurs caractères, saisit l'occasion de les amuser par un conte ou de leur donner d'un mot, par une réflexion rapide qui fixe leur attention, une leçon de choses.

« L'ouvrage n'était pas destiné à la publicité.

« Si un grand ami des enfants, l'éditeur Hetzel, n'était entré dans la maison du poète comme un braconnier dans un bois, nous ne connaîtrions pas la *Comédie enfantine*. Louis Ratisbonne se défendit d'avoir voulu faire un livre! « Laissez mes histoires à mes filles, » disait-il à son visiteur. Elles ont été faites pour elles. Elles ne peu- » vent être bonnes que pour elles. N'est-ce pas, Louise; n'est-ce pas, » Odette; n'est-ce pas, Madeleine et Marie, vous voulez garder pour » vous seules les contes et les fables de votre papa? » Heureusement Hetzel était plein d'esprit et il trouva tout de suite la réplique victorieuse.

« Mademoiselle, dit-il à la petite Odette, voulez-vous me redire le » dernier vers du joli conte que vous récitiez tout à l'heure et qui » s'appelle, je crois, « la Prière et l'Aumône »? Mlle Odette monta sur un tabouret et leva les yeux au plafond pour y chercher sa mémoire. Elle trouva le joli vers que voici :

« Joindre les mains, c'est bien. Mais les ouvrir, c'est mieux. »

« Les enfants de cette époque-là sont devenues des mères de famille.

« Elles ne regrettent pas, j'en suis sûr, la douce violence qui a été faite à leur père. Elles sont elles-mêmes pour quelque chose dans la renommée qui s'attache à son nom puisque ce sont elles qui ont inspiré la plus charmante et la plus populaire de ses œuvres. »

Le monument de la Faloise. — M. Poincaré, président du conseil,

ministre des affaires étrangères, assisté de M. Klotz, ministre des finances, a présidé le 9 juin l'inauguration du monument élevé à la mémoire des cantonniers Hein, Gras et Foy, morts victimes de leur héroïque dévouement dans l'accident de la Faloise, près Montdidier (Somme).

Nous reproduisons ci-après son discours dans la pensée que plus d'un maître y pourra trouver pour ses élèves une haute leçon de morale.

« C'est sous la douloureuse impression d'un nouveau malheur public que mon collègue et ami, M. le ministre des finances, et moi, nous sommes venus rendre hommage à la mémoire des trois nobles victimes auxquelles le conseil général de la Somme a consacré ce beau monument.

« Hier, au moment où l'Association fraternelle des employés et ouvriers de chemins de fer se disposait à fêter sa grande réunion annuelle et où je m'apprêtais à porter aux travailleurs de la voie ferrée l'expression cordiale des sentiments que le gouvernement de la République a toujours eu plaisir à leur témoigner, nous avons brusquement appris la terrible collision qui venait d'entraîner la perte du *Vendémiaire* et de son équipage.

« Vingt-cinq hommes, officiers ou matelots, engloutis dans des fonds de plus de cinquante mètres, hors de la portée de tout secours efficace, vingt-cinq hommes glissant tout d'un coup dans l'abîme sans qu'aucun espoir de sauvetage puisse être laissé à leurs familles et à leurs amis; — la science et le courage humains qui interrogent vainement les flots et qui demeurent impuissants devant le désastre; — et en bas, sous le lourd linceul de la mer, de telles angoisses peut-être et de telles souffrances qu'on en est réduit à souhaiter que la mort n'ait fait aucun crédit aux naufragés : voilà, dans sa brutalité meurtrière, le drame qui a mis en deuil notre marine, le gouvernement et le pays.

« Depuis quelques années, notre flotte et notre armée navale ont été cruellement éprouvées et le nouveau tribut qu'elles paient aujourd'hui au destin allonge encore la liste funèbre et glorieuse de leurs martyrs.

« Mais s'il est une pensée qui puisse soulager l'affliction commune, c'est la certitude qu'avec les périls se multiplient les dévouements et que les menaces dont sont enveloppés nos marins n'ont jamais découragé leur vaillance. Chaque catastrophe fait surgir de nouvelles recrues; la mort elle-même engendre la vie, et les braves qui viennent succèdent aux braves qui s'en vont.

« Il en est de même, messieurs, de ces intrépides aviateurs dont l'audace sereine a, depuis quelques années, conquis l'empire du ciel. Leur valeureuse phalange, sans cesse décimée par des chutes fatales, est sans cesse en voie de reconstitution et de développement, et sur la tombe de ceux qui sont tués, d'autres viennent aussitôt chercher des exemples et des encouragements.

« Les trois cantonniers dont nous célébrons aujourd'hui le souvenir ne le cèdent pas à ces héros de l'air et de la mer.

« Je ne connais pas, messieurs, de plus poignante tragédie que le funeste accident auquel Adolphe Gras et Alcide Foy ont succombé, le 20 septembre 1910, en cherchant contre toute possibilité, à sauver leur camarade Jean Hein d'une mort atroce et inopinée.

« Le monument qu'a si heureusement composé M. Albert Rose, le très distingué directeur de l'école des beaux-arts d'Amiens, évoque devant vous, dans un tableau saisissant, la première phase du drame.

« Jean Hein, qui était occupé à poser des feutres sous le rail, a subitement entendu le cri de « Garde à vous ! » ; il a aperçu le rapide que masquait le talus et qui débouche, en pleine course, au tournant de la voie ; il a voulu aussitôt se garer avec les autres ouvriers.

« Mais le cric qui soulevait le rail a été trop vite dégagé et a laissé retomber sur la main du cantonnier toute la charge du bandeau métallique. Les doigts écrasés dans cet étau, Jean Hein se débat et ne peut plus s'échapper. Penché sur le ballast, il fait de vains efforts pour s'arracher à la mortelle étreinte de la voie ferrée.

« Gras se rend compte du danger, et irrésistiblement poussé par ce généreux instinct de fraternité qui veille toujours dans l'âme des travailleurs, il se précipite vers Jean Hein, le saisit vigoureusement à bras-le-corps et s'efforce de le délivrer.

« A son tour, Foy qui voit le train arriver en tempête, accourt au moment où l'haleine de la machine effleure déjà ses compagnons, et dans un élan sublime, oubliant son foyer, sa femme, ses enfants en bas âge, se dresse, les bras levés devant le rapide pour tâcher de l'arrêter par un signal désespéré. Héroïque et illusoire tentative ! Comme une rafale, le train va passer, et dans quelques secondes il disparaîtra à l'horizon, tandis que demeureront étendus sur le sol deux ouvriers foudroyés, le troisième expirant, la cervelle à nu.

« Ce serait bien mal juger, messieurs, le sacrifice de ces hommes que de le croire stérile parce qu'ils ont défié une force invincible et qu'ils n'ont pas exactement mesuré leurs moyens. Il y a plus de valeur sociale dans un mouvement du cœur que dans un calcul de l'esprit. Gras et Foy se sont fait tuer parce qu'ils ont mal pris leurs distances ; mais parce qu'ils se sont fait tuer avec la magnifique illusion de sauver un ami, ils méritent de vivre longtemps dans le souvenir de leurs compatriotes et ils laissent derrière eux une grande et féconde leçon de bravoure, de désintéressement et d'abnégation.

« Que les railleurs et les misanthropes, que les dégoûtés et les sceptiques, que tous ceux qui doutent de notre pays ou qui le calomnient viennent méditer au pied de ce monument. Ils recueilleront un enseignement comparable à celui que nous ont transmis certains beaux récits de l'antiquité. Ils contempleront dans ce goupe émouvant l'image du stoïcisme à la fois le plus simple et le plus digne d'admiration. Ils comprendront mieux quel inépuisable réservoir d'énergies

et de vertus est la démocratie française. Ils s'éloigneront ensuite pour reprendre leur chemin dans la vie avec moins de prévention contre l'heure présente, et plus de confiance en l'avenir, avec plus de courage et plus d'espoir. »

❦

2° Congrès international d'Éducation morale. — Le second Congrès international d'Éducation morale doit se tenir à la Haye, du 22 au 27 août 1912.

Il a pour but d'assurer la confrontation pacifique et amicale de tous les principes, — confessionnels ou laïques, rationnels ou sentimentaux, — dont peuvent s'inspirer les éducateurs dans leur effort pour élever le niveau moral des générations nouvelles. Le succès du premier Congrès, qui s'est tenu à Londres en 1908, montre à quel point une telle confrontation est jugée nécessaire par des hommes de toutes races, de toutes nations, de toutes religions et de tous partis.

« Nous voudrions — déclare le Comité français, présidé par M. Boutroux — que toutes les doctrines et toutes les croyances, philosophiques ou religieuses, puissent se rencontrer dans la délégation française à La Haye; nous voudrions prouver aux autres et nous prouver à nous-même que, quelle que soit la divergence des idées, nous sommes capables de nous unir dans un respect mutuel, dans un commun amour de l'enfance, dans un égal souci de l'avenir moral de l'humanité. »

La personnalité même des membres du Comité suffit à garantir à la fois ce parfait esprit de tolérance et la place que tiendra la France dans le Congrès. Nous relevons entre autres les noms de MM. Léon Bourgeois, Raymond Poincaré, Paul Adam, Brieux, Paul Bureau, Jules Claretie, Em. Corra, Alfred Croiset, Durkheim, Fonsegrive, Fouillée, Charles Gide, Anatole Leroy-Beaulieu, Israël Lévi, Alfred Mézières, Henri Poincaré, Charles Richet. Et voici quelques-uns des mémoires proposés à la discussion : *Em. Boutroux :* Morale et enseignement de la morale; — *P. Bureau :* Les expériences poursuivies en France depuis quarante ans, en matière d'éducation morale; — *F. Buisson :* L'enseignement de la morale dans les écoles primaires françaises; — *G. Séailles :* L'idéal laïque : — *J. de Narfon :* Éducation morale et religion; — *Chanoine Dumont :* Une morale d'attente; — *Em. Hinzelin :* L'idée de patrie dans l'éducation...

Les grands réseaux français accordent une réduction de 50 p. 100 des prix sur leur tarif général (tarif plein à l'aller, gratuité au retour) aux congressistes qui auront à effectuer, jusqu'à la frontière, un parcours simple supérieur à 50 kilomètres pour se rendre à la Haye du 17 au 27 août. Retour jusqu'au 1er septembre inclus.

Le Comité néerlandais a obtenu d'un certain nombre d'hôtels des réductions appréciables sur leur tarif habituel.

Les adhésions peuvent être envoyées, dès maintenant, à M. Polako, trésorier, 125, rue du Ranelagh, Paris XVIe.

Cotisations individuelles : 12 fr. 50; pour les Sociétés : 21 francs; pour recevoir les publications seulement : 6 fr. 25.

Congrès pour l'avancement des Sciences. — Le prochain Congrès de l'Association française pour l'Avancement des Sciences se réunira à Nîmes du 1er au 6 août.

Les trois questions suivantes sont mises à l'ordre du jour de la section Pédagogie et Enseignement :

I. — L'Instruction et l'Éducation après le primaire (post-scolaire, professionnel, secondaire) : ce qu'elles doivent être, ce qui est réalisable actuellement; on se placera surtout aux deux points de vue : 1° de l'égalité devant l'instruction et l'éducation, 2° de la lutte contre les fléaux sociaux, les tares morales, la déchéance physique, partiellement imputables à une mauvaise direction ou à une absence de direction.

II. — L'Action des Universités françaises à l'extérieur : les étrangers en France, la France à l'étranger.

III. — Avantages et inconvénients des garnisons pour les villes.

Pour la langue française. — Nous extrayons le passage suivant du discours prononcé par M. Henri Galli, Président du Conseil municipal de Paris, à la distribution des prix des écoles du 4e arrondissement :

« C'est un vœu bien modeste que je désire exprimer : celui que, pendant vos études, vous preniez le respect et l'amour — le mot ne dépasse pas ma pensée — de notre belle langue française, qui est un merveilleux instrument d'art, d'analyse et de contrôle; que vous y preniez aussi le goût de quelques chefs-d'œuvre. A l'école des grands écrivains vous apprendrez à admirer tout ce qui fait la beauté, l'originalité, la richesse, la clarté, l'harmonie de notre langue maternelle. Laissez-moi, à ce sujet, vous parler en ami et appeler les choses par leur nom. Je voudrais, grâce à l'école, voir peu à peu rayer des programmes de nos fêtes amicales les inepties de certains concerts. Eh quoi! nous avons, dans tous les genres, les plus belles scènes ou les plus belles pages de nos classiques, de nos romantiques et des grands écrivains modernes; ceux-ci ont évoqué les plus nobles souvenirs et tout ce qui fait la grandeur de la France; ils sont les maîtres du rire, des larmes, de la poésie, du théâtre, de la passion, de l'émotion tragique, du conte, du dialogue, et nous leur préférerions les auteurs des scies à la mode, des parodies sans esprit et des refrains idiots, quand ils ne sont pas grossiers!

« Mais, dira-t-on, le public n'aime pas, n'apprécierait pas des œuvres trop littéraires. Quelle erreur et comme on le calomnie, ce bon public! »

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Journal of Education, mai. — *L'Inspection médicale dans les écoles primaires.* — Une somme de 60 000 livres sterling est mise cette année à la disposition du Board of Education pour être distribuée :

1° Aux autorités locales qui auront assuré l'inspection médicale effective dans leurs écoles — et, en particulier, à celles qui auront créé des cliniques scolaires;

2° Aux autorités qui auront fait un effort en vue de traiter les maladies exigeant la vie au grand air, — la tuberculose, par exemple.

La somme à distribuer est tout à fait insuffisante, mais elle n'a été accordée qu'à titre d'essai et d'encouragement. Dès que le gouvernement aura la certitude que cet argent est efficacement employé, il contribuera très largement à cette œuvre d'intérêt national.

Le budget de l'Instruction publique du Conseil de Comté de Londres. — Les dépenses se sont élevées cette année, pour l'enseignement primaire seul, à 4 500 000 livres sterling, dont 1 500 000 ont été payées par l'État et 3 000 000 par les localités du ressort du London County Council. La part de l'État — qui n'a pas été augmentée depuis quelques années — se trouve donc être la moitié de celle de la Ville, qui a supporté seule le poids de toutes les dépenses nouvelles. Les contribuables du comté de Londres verraient avec plaisir l'État augmenter sa part.

On manque d'instituteurs. — D'autres articles ont déjà signalé que le recrutement des instituteurs traverse une crise sérieuse. M. Pease, ministre de l'instruction publique, a présenté au parlement une statistique qui montre clairement l'état des choses. Tandis qu'en 1906-1907 11 901 élèves-maîtres entraient dans les écoles normales, ce chiffre tombait, en 1910-1911, à 6 021, dont 2 036 boursiers. Si l'on songe que la population scolaire augmente rapidement, que la plupart des classes devraient être dédoublées, on comprendra toute

l'importance de la question. Le ministre se propose de la discuter avec les délégués de l'association des conseils de comté.

L'Union nationale des Instituteurs et la liberté politique de la femme. — Les suffragettes n'ont pas trouvé grâce auprès de l'Union nationale des Instituteurs au congrès de Hull. Ceux-ci ne veulent absolument pas que les femmes reçoivent le même traitement que les hommes pour un même travail, ni qu'elles se voient accorder cet « apanage masculin » qu'on appelle le vote.

THE EDUCATIONAL TIMES, mai. — *Les professeurs devraient voyager.* — Le Dr A.E. Shipley a fait à Christ's College, Cambridge, une conférence sur « l'Université et l'Education ». Il voudrait que tout professeur pût se rendre compte *de visu* des progrès extraordinaires réalisés par d'autres nations dans toutes les branches de l'activité humaine. Voyager en pays étranger est le seul moyen de perdre ses préjugés, de ne pas rester trop « insulaire » et de s'élever à la hauteur de la tâche qui incombe à tout éducateur moderne. Détail intéressant : le Dr Shipley signale les grands services rendus, dans cet ordre d'idées, par la société d'échange international.

THE SCHOOL WORLD, mai. — *Création d'un certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire du français et de l'allemand.* — L'Université de Londres vient d'instituer un cours pour la préparation d'un nouvel examen de langues vivantes. Ce cours est destiné aux professeurs qui, sans être des spécialistes, désirent faire preuve d'une connaissance pratique soit du français, soit de l'allemand. L'examen comprendra sept épreuves : deux rédactions, l'une en anglais, l'autre en langue étrangère, un thème, une version, une dictée, une composition de phonétique et une interrogation orale.

E.-A. PICOT.

États-Unis d'Amérique.

L'ATHÉNÉE LOUISIANAIS, avril. — Impossible de résister au patriotique désir de signaler aux lecteurs de la *Revue pédagogique* le dernier bulletin de cette lointaine et vivace petite académie française qu'est l'Athénée louisianais. Ce dernier mériterait qu'une partie des legs considérables attribués à son illustre sœur de la métropole allât le soutenir dans sa lutte courageuse et incessante en faveur du maintien de notre langue et de notre influence dans la belle Louisiane. En lisant le compte rendu de la grande séance annuelle du 12 janvier, de la conférence de M. A. Le Braz du 23 février, en parcourant

l'éloquente étude sur l'Ombrie de M. Marinoni, le discours ardent de M. A. Lafargue à notre consul général, tout Français ne peut que vibrer de reconnaissance envers ceux qui, si inlassablement, s'obstinent à ne pas oublier ce que la « douce France » fit jadis pour eux lorsqu'elle essaima « les colons hardis et courageux qui ont jeté les premiers fondements de leur civilisation présente ».

⚜

The Pedagogical Seminary, mars. — *Le sommeil des tout-petits dans ses rapports avec la croissance physique et mentale.* — Malgré sa forme, sa disposition et son obscurité parfois germaniques, l'article de Miss C. A. Osborne, très documenté, tout en se contentant de poser la question, établit certaines prémisses intéressantes. C'est ainsi qu'elle précise l'influence sur le sommeil infantile de la température, de la pression barométrique, de l'oxygène, et de la nutrition; de la nutrition surtout, puisqu'il semble ressortir de ses conclusions, que le sommeil est une des modalités — peut-être la plus importante — de la digestion réfective.

⚜

La Pédagogie sociale. — M. P. R. Radosavljevich, de l'Université de New York, met en présence les partisans de la pédagogie individuelle et ceux de la pédagogie sociale. Pour ces derniers, comme pour Platon et Condorcet, l'individu est une abstraction; seule la société existe de façon concrète, et, par suite, l'éducation doit être donnée à chacune des individualités passagères seulement pour le profit de l'ensemble. Pour les premiers, la société est une abstraction, et l'individu la seule réalité. Après un long examen des reproches fondés des pédagogistes sociaux contre l'école d'aujourd'hui (l'élève est trop isolé de la maison et de la nature, — l'école ne s'adresse pas assez à la majorité mais trop à une élite — les sciences y sont trop abstraites — les différentes classes et les différents cours insuffisamment en harmonie —) il conclut, néanmoins, et justement, en persistant à dire que, la société étant formée d'individus, il importe que chacun de ces derniers soit le mieux possible cultivé, et, par une correction continue des méthodes présentes, le mieux adapté à son rôle de bon citoyen.

⚜

Les écoles industrielles en Allemagne. — Grâce à un enseignement post-scolaire obligatoire, l'Allemagne est considérée comme détenant jusqu'ici la première place dans l'enseignement industriel. Le « Bureau de l'Education » américain vient de lancer dans tous les États-Unis une circulaire destinée à mettre en lumière les meilleurs des procédés allemands, et à en encourager l'imitation dans les divers États de l'Union. Voici ceux sur lesquels la circulaire insiste :

Établir l'obligation de l'enseignement post-scolaire de quatorze à dix-huit ans, de telle sorte que, avec un certain nombre d'heures

seulement par jour (même le dimanche), les adultes aient vingt-quatre heures d'étude par semaine;

Organiser un personnel d'enseignement post-scolaire théorique et surtout pratique. Rétribuer ce personnel plus que le personnel enseignant ordinaire, de façon à pouvoir s'assurer le concours des meilleurs artisans et artistes dans les diverses spécialités les plus répandues dans la région;

Enfin, introduire dans ces écoles le système des « tâches ou œuvres », c'est-à-dire ne pas imposer à tous les membres d'une classe ou groupe le même numéro d'une série d'ouvrages gradués, mais s'attacher à ce que, suivant son habileté ou ses aptitudes, chacun, en son temps, ne passe à un numéro de la série qu'après avoir prouvé qu'il sait fort bien se tirer de chacun des numéros précédents.

The School Review, avril. — *Les écoles d'extension à l'usage des maîtres.* — Le gouvernement fédéral a mis à la disposition de chaque État des crédits permettant une sorte d'extension pratique des écoles normales. Chacune des écoles d'extension demande une légère rétribution aux maîtres qui les fréquentent. Malgré cela et bien que les cours y aient lieu, matin et soir, pendant le jour de congé hebdomadaire — le samedi et non le jeudi comme en France — le succès des écoles a été très grand. Elles préparent, en effet, très pratiquement, de quinzaine en quinzaine, le travail à faire pour les instituteurs et institutrices dans leurs diverses classes.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Oesterreichischer Schulbote, avril. — *Interdiction du jeu de football en Bavière.* — Une circulaire ministérielle du 11 janvier 1912 exclut le football des jeux permis dans les écoles de Bavière. Le ministre invoque les faits suivants pour motiver son interdiction. 1. En l'année 1910-10, 60 p. 100 des accidents graves arrivés aux écoliers sont dus au jeu de football. 2. Un avis de la direction de l'École centrale de gymnastique le rejette d'une façon formelle. Comme jeu de course, il provoque une fatigue du cœur et des poumons que de jeunes élèves au-dessous de dix-sept ans sont incapables de supporter; il exerce aussi sur la tenue du corps une influence pernicieuse. Enfin il accapare tellement l'esprit de l'élève dans ses efforts pour assurer la victoire à son parti, que les travaux d'école en souffrent nécessairement.

Pädagogische Zeitung, mai. — *Étudiants en pédagogie à l'Université d'Iéna.* — Des cours de pédagogie à l'Université d'Iéna ont été institués en faveur des instituteurs appartenant aux quatre petits États saxons de Saxe-Weimar, Saxe-Meiningen, Saxe-Altenbourg et Cobourg-Gotha. Un examen de sortie est obligatoire pour ceux d'entre eux qui aspirent aux fonctions de directeurs d'école, d'inspecteurs ou de professeurs de séminaire. Cette institution mérite d'être signalée, non seulement parce qu'elle accorde aux instituteurs le droit de fréquenter les cours de l'Université, mais elle reconnaît aussi implicitement la valeur des études faites au séminaire, qui sont placées de ce fait sur le même pied que celles des grands établissements d'enseignement secondaire.

Divers. — *Les écoles d'industrie hôtelière à Vienne.* — Pour donner satisfaction au nombre de plus en plus considérable des voyageurs, on a été amené à perfectionner le personnel des hôtels : cuisiniers, garçons, etc.

La ville de Vienne (Autriche) nous offre quelques types intéressants d'*écoles d'industrie hôtelière*, créées pour attirer la clientèle dans les nouveaux hôtels de la capitale autrichienne. Ces écoles professionnelles dues à l'initiative des associations d'hôteliers et de cafetiers comprennent les cours suivants :

1° Cours professionnels pour apprentis garçons d'hôtel ou de café;

2° École professionnelle supérieure pour l'industrie des hôtels et cafés;

3° Cours pour patrons et employés;

4° Ecoles de cuisine;

5° École normale destinée à la préparation des professeurs-femmes pour écoles de cuisine et écoles ménagères.

L'enseignement comprend : le calcul, l'écriture, les langues allemande, anglaise, française, la comptabilité, l'hygiène, la sténographie, la cuisine, la musique, la danse, etc. Cet enseignement est entièrement confié à des praticiens.

Dépenses effectuées par la Prusse en 1911 pour ses écoles de perfectionnement. — Part de l'État pour la création, l'entretien et la surveillance des Écoles de perfectionnement : 3 160 000 marks.

Allocations spéciales pour les provinces de la Prusse-Occidentale et le district de Posen : 640 000 marks.

Formation du personnel des écoles de perfectionnement et des écoles pratiques : 360 000 marks.

Au total, 4 160 000 marks, soit environ 5 200 000 francs.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'École nationale, 15 mars 1912. — *Congrès d'Ostende.* — Le prochain congrès de la fédération des instituteurs belges se tiendra à Ostende du 31 août au 5 septembre. Les questions suivantes y seront discutées :

I. — Si l'enseignement primaire devenait obligatoire, comment l'enseignement pour les adultes devrait-il être organisé ?

But, importance, nécessité, obligation. Organisation suivant les besoins locaux, programme et horaire, personnel enseignant.

II. — Caractériser l'école primaire neutre ou scientifique. La différencier de l'école primaire confessionnelle et de l'école primaire anti-religieuse.

Montrer que l'enseignement primaire neutre ou scientifique peut seul relever le niveau intellectuel des masses, réformer les caractères, assurer la paix et la prospérité de la nation belge.

Obligation pour l'instituteur de respecter à l'école les opinions religieuses, philosophiques ou politiques d'autrui.

Liberté religieuse et politique de l'instituteur en dehors de l'école.

A lire, dans le même numéro, un intéressant article sur le *scouting*, établi avec succès à Bruxelles.

15 avril. — *Un peu de statistique.* — Situation scolaire de la Belgique au 31 décembre 1911 :

I. — Écoles primaires communales.

A. Nombre des instituteurs religieux	11
B. Nombre des institutrices religieuses	444

II. — Écoles primaires adoptées.

Nombre d'instituteurs :

A. Diplômés religieux	183
B. Diplômés laïques	865
C. Non diplômés religieux	103
D. Non diplômés laïques	43

Nombre d'institutrices :

E. Diplômées religieuses	1891
F. Diplômées laïques	363
G. Non diplômées religieuses	1244
H. Non diplômées laïques	35

III. — ÉCOLES PRIMAIRES ADOPTABLES.

Nombre d'instituteurs :

A. Diplômés religieux	393
B. Diplômés laïques	573
C. Non diplômés religieux	217
D. Non diplômés laïques	70

Nombre d'institutrices :

E. Diplômées religieuses	1426
F. Diplômées laïques	752
G. Non diplômées religieuses	876
H. Non diplômées laïques	86

Il y a donc en Belgique 2 440 éducateurs sans diplôme et 6 335 instituteurs religieux.

L'ÉDUCATEUR, 10 février. — *Traitements et pensions de retraite dans le Grand-Duché de Bade.* — Un correspondant de *l'Educateur* donne à ce sujet les renseignements suivants :

En vertu de la loi de juillet 1910, les instituteurs badois sont employés de l'État; celui-ci les nomme et les paie, les communes étant tenues de lui fournir directement une somme fixe.

A la campagne, les instituteurs définitifs (Hauptlehrer) débutent à 1 600 marks pour arriver à un maximum de 3 200 marks, plus le logement. Fribourg donne 4 200 marks; Heildelberg, Pforzheim, Baden-Baden, 4 500 marks; Mannheim, 4 900 marks, sans logement; le minimum dans ces villes est de 2 400 marks.

La pension de retraite s'élève aux trois quarts du traitement. Après dix ans de services, elle est de 33 p. 100 et s'accroît chaque année de 1 1/2 p. 100 jusqu'à 75 p. 100. Pendant les trois premiers mois qui suivent la mort de son mari, la veuve reçoit le traitement entier et peut occuper le logement; elle a droit ensuite à la moitié de la retraite de son mari, et chaque enfant de moins de dix-huit ans a la moitié de ce que reçoit la mère. Si la veuve se remarie, la pension cesse pour elle, mais continue pour les enfants.

L'école normale comprend six années d'études. A sa sortie, l'élève-maître subit un examen, il est alors nommé sous-maître (Hilfslehrer) au traitement de 1 000 marks. Il peut passer au bout de trois ans l'examen de maître définitif, et il doit nécessairement le subir au bout de six. Cet examen comporte deux degrés : pour école primaire et pour école primaire supérieure. Le second degré est exigé de ceux qui veulent enseigner dans les villes de plus de 10 000 habitants, lesquelles paient leurs instituteurs elles-mêmes et conservent ainsi le droit de les choisir.

16 mars. — *Revue d'Allemagne.* — Nous détachons de cette revue deux alinéas qui ne manquent pas d'intérêt.

« La question : *écriture anglaise ou allemande*? a énormément préoccupé les esprits et a été portée devant le Reichstag par une pétition monstre en faveur de la première. Elle demandait l'admission de l'écriture anglaise pour la correspondance entre les autorités de l'Empire. Cette écriture devait aussi être enseignée dès la première classe de l'école populaire, l'écriture allemande étant reservée aux classes supérieures. Les partisans de cette dernière ont à leur tour fait parvenir une pétition dans laquelle ils faisaient appel au patriotisme des députés. Et ils ont fini par obtenir gain de cause, le Reichstag n'ayant pas suivi sa commission qui, à l'unanimité, proposait d'admettre la pétition en faveur de l'écriture anglaise. Une décision contraire n'aurait du reste pas eu beaucoup d'effet, les États de l'Empire étant absolument souverains dans tout ce qui concerne l'école.

« De grands efforts se font dans les principaux centres pour la *protection de l'enfance et de la jeunesse.* Des offices spéciaux ont été créés avec la mission de s'occuper de toutes les questions s'y rattachant. Mais il reste encore beaucoup à faire. Dans la Prusse orientale, une statistique a démontré que, dans 212 communes, 4 917 enfants vont à l'école sans déjeuner; 1 360 ne reçoivent qu'un déjeuner froid, 2 071 doivent se contenter de café et de pain pour leur dîner, 6 362 reçoivent régulièrement de la bière, 850 de l'alcool même. Les tribunaux pour enfants déploient une activité toujours plus grande. On est étonné de voir le nombre très élevé de cas qui leur sont soumis et les statistiques jettent un triste jour sur la vie de certaines grandes villes. »

23 mars. — *Plus d'institutrices mariées!* — Le grand Conseil du canton de Zurich a voté par 136 voix contre 57 un article de loi interdisant aux institutrices mariées de fonctionner à l'école. « Jusqu'à ce jour, dit le rédacteur qui commente cette étrange mesure, la majorité des cantons autorisent l'institutrice qui se marie à continuer ses fonctions; quelques-uns seulement opposent à cette pratique très libérale des arguments d'ordre pratique et physiologique. Le canton de Zurich vivait jusqu'à l'an dernier sous le régime de la tolérance, lorsque la Commission d'école de la ville de Zurich s'avisa de demander la démission d'une institutrice qui venait de se marier. La victime recourut à la Direction de l'instruction publique qui lui donna raison, la loi ne contenant aucune disposition qui autorisât la Commission scolaire à exclure l'institutrice mariée de l'enseignement. La victoire restait dès lors aux institutrices mariées; mais elles n'en devaient pas jouir longtemps. Le gouvernement cantonal, qui préparait précisément un projet de loi sur le relèvement des traitements du corps enseignant, y introduisit un article répondant aux intentions de la Commission scolaire de la ville de Zurich.

C'est précisément cet article qui a été voté, et on se demande quelles seront les conséquences de cet ostracisme, qui fait peu d'honneur à l'esprit libéral zuricois. Pourquoi une régente mariée, peu ou pas chargée de famille, ne serait-elle pas bonne maîtresse d'école si elle l'était avant le mariage? »

30 mars. — *École des sciences de l'éducation ou Institut J.-J. Rousseau.* — On annonce la fondation à Genève d'une « école libre des sciences de l'éducation », qui s'ouvrira le 15 octobre 1912 et portera le nom d'*Institut Jean-Jacques Rousseau.* L'initiateur est le Dr Édouard Claparède, professeur de psychologie à l'Université de Genève, et le directeur sera M. Pierre Bovet, docteur ès lettres, actuellement professeur à l'Université de Neuchâtel.

Le nouvel institut sera à la fois « une école et un centre de recherches. Les élèves seront entraînés à travailler par eux-mêmes; ils auront à leur disposition une bibliothèque spéciale; ils pourront aussi visiter des écoles, des asiles et des œuvres diverses de puériculture ou d'éducation. »

Les principaux enseignements prévus par les organisateurs sont les suivants : *Psychologie générale* et *Psychologie de l'enfant*, avec exercices au laboratoire de psychologie de l'Université; *Didactique* générale et spéciale; *Hygiène scolaire*, avec notions pratiques sur les maladies des enfants; *Enfants arriérés et anormaux* (clinique); *Pédagogie morale* (criminalité infantile, etc.); *Histoire et philosophie des grands éducateurs*, etc.

L'institut recevra des élèves et des auditeurs des deux sexes âgés d'au moins dix-huit ans; ils seront admis sans examen par le Directeur et le Conseil de l'école, à condition de justifier d'une culture suffisante. Un *diplôme* sera délivré à ceux qui auront poursuivi avec succès les travaux de l'Institut. La durée normale des études sera de deux ans; mais ce temps pourra être réduit à trois et même à deux semestres pour les candidats ayant une préparation suffisante. Des *certificats d'études* seront délivrés aux élèves ou auditeurs qui n'auront suivi qu'une partie des enseignements.

H. Mossier.

Russie.

Les œuvres scolaires allemandes à Saint-Pétersbourg. — L'année 1912 marquera le 150e anniversaire d'une des écoles les plus florissantes de Saint-Pétersbourg, l'école Saint-Pierre, ou Petri-Schule, fondée, le 1er octobre 1762, sous le nom d'école « des langues, des arts et des sciences » et prise le 31 janvier 1764 sous la protection spéciale de Catherine II. Le 29 août 1783, ce même établissement rece-

vait le titre de « Deutsche Hauptschule » et, depuis, il n'a pas cessé de tenir un rang très élevé parmi les institutions d'enseignement secondaire de la capitale.

Les écoles secondaires de langue allemande de Saint-Pétersbourg sont au nombre de cinq : la Petri-Schule avec 1 000 élèves environ, la Annen-Schule avec 800 élèves, la Reformier-Schule avec 600 et 500 élèves. L'enseignement y est donné aux filles et aux garçons et il porte sur les matières de nos lycées et des gymnases allemands, à peu de chose près, avec une section spéciale pour l'enseignement commercial, cette dernière particulièrement fréquentée. A l'origine ces écoles s'étaient adjointes aux paroisses allemandes de la ville (celles-ci sont aujourd'hui au nombre de 12) et il est probable qu'avant de s'occuper d'enseignement secondaire elles étaient exclusivement destinées à donner un enseignement confessionnel. Le Danois Cornelius Cornelissen, qui fut adjoint en 1710 à la paroisse Saint-Pierre, institua d'abord des cours primaires, annexés aux cours d'instruction religieuse, et c'est par un développement insensible que ces cours, d'abord réservés aux indigents, sont devenus secondaires et se sont ouverts à la bourgeoisie.

Les administrations scolaires ont eu de très bonne heure la grande habileté de réduire au minimum le caractère confessionnel de leurs établissements. Les orthodoxes y furent admis comme les protestants, et l'enseignement religieux leur fut donné en russe, si bien que l'élite de la bourgeoisie locale, dont les scrupules religieux se trouvaient ainsi rassurés, s'empressa d'envoyer ses enfants dans des établissements où les méthodes passaient, à bon droit, assure-t-on, pour remarquables.

Catherine II avait d'ailleurs reconnu aux élèves les mêmes droits qu'aux élèves des écoles proprement russes : c'était une grande concession faite à l'enseignement allemand, les jeunes gens pouvant le suivre sans que leur avenir professionnel eût à en souffrir.

De toute cette organisation qui, comme on le voit, est déjà très ancienne, il est résulté qu'une partie considérable de la jeunesse de Pétersbourg sortant des écoles de langue allemande, ayant fait ses études avec l'allemand comme langue véhiculaire, se trouve de très bonne heure en possession de deux langues maternelles, la russe et l'allemande et, sinon inféodée aux idées du pays voisin, du moins reconnaissante à la culture germanique et bien disposée envers elle. De là vient manifestement l'expansion de l'allemand dans les milieux commerciaux de Saint-Pétersbourg. Si le français est, avec l'anglais, la langue de la cour et du monde, l'allemand est installé dans chaque comptoir, dans chaque bureau, dans un grand nombre de boutiques, et la connaissance en est commune au point que nul commerçant ne songerait, comme ailleurs, à inscrire sur sa devanture « Man spricht deutsch ».

Il va sans dire que tout ce mouvement scolaire est l'œuvre des

Baltes ou Russes de langue allemande. Mais sa principale force lui vient de ce qu'il reçoit d'au delà du Niémen. Pour les maîtres, les manuels, les méthodes, ces écoles sont tributaires de l'Allemagne. Elles semblent être en pleine prospérité, et sont maîtresses presque absolues de leur programme que surveille, pour la forme, le ministère de l'instruction publique. C'est aujourd'hui encore le conseil de la paroisse qui choisit le directeur, et c'est lui aussi qui administre les fonds, si bien qu'on trouve en elles un type assez singulier d'écoles libres conférant des diplômes d'État, assez mal reliées au système général de l'enseignement public du pays.

Les enfants de nationalité allemande, en résidence à Saint-Pétersbourg, fréquentent aussi ces établissements, mais leur nombre est bien moins élevé que celui des Baltes : la population de langue allemande compte ici environ 50 000 Baltes et 15 000 Allemands.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom, janvier 1912. — M. Jenny Velander, dans un article sur *Le plan d'études dans les écoles normales*, insiste, entre autres choses, sur ce fait que les cours sont beaucoup trop morcelés. L'attention des élèves, sollicitée par trop de sujets divers, s'émiette et se perd. Ils n'ont le temps de rien approfondir. Il faudrait plus de concentration dans l'enseignement. Les différentes matières devraient être étudiées par périodes et non pas toutes en même temps, du commencement à la fin de l'année. — A propos des *Nouveaux modes d'enseignement post-scolaire*, M. Niels Bang constate qu'à Copenhague les cours du soir sont relativement peu suivis et ne produisent point tous les résultats que l'on eût espérés. La cause de cet insuccès partiel réside en grande partie dans ce fait que les jeunes gens, après une journée de travail à l'usine ou au magasin, préfèrent jouir de leur liberté, ou, s'ils assistent aux cours, n'en peuvent tirer tout le profit attendu, fatigués qu'ils sont déjà. Il se demande si, pour remédier à cet état de choses, il ne vaudrait pas mieux organiser un enseignement strictement professionnel, ainsi que cela se fait à Munich, et diviser les élèves, par exemple, en trois catégories, selon leur profession, auxquelles on donnerait un enseignement approprié à leurs besoins réels. Ces cours pratiques pourraient néanmoins être complétés par des leçons d'ordre général. Et puis, ce qu'il faudrait aussi, ce serait réunir les jeunes gens le dimanche après-midi en des séances de lecture où des maîtres expérimentés les initieraient aux véritables beautés de la littérature nationale. En tous cas, il importe de s'occuper, d'une façon ou de l'autre, de toute cette jeunesse. L'avenir du pays en dépend absolument.

Février. — M. le Dr Paul Hartz examine *les différentes méthodes d'écriture au point de vue physiologique.* Constatant que c'est un enseignement, en réalité, extrêmement difficile pour de jeunes enfants, étant donnés toute l'attention qu'il exige de leur part et le travail de coordination d'idées qu'il suppose, il est d'avis que l'on a tort de commencer d'emblée par mettre un porte-plume, souvent trop gros, entre les petits doigts nerveux et maladroits de l'enfant, à un âge où celui-ci est encore à peu près incapable de dominer ses muscles : d'où un effort considérable et véritablement pénible pour lui. Pour les yeux aussi nos méthodes actuelles sont mauvaises. L'enfant naît presbyte. Sa vue ne devient normale qu'avec le temps. Or, pour apprendre à écrire, on l'oblige, avant le temps, à un travail de finesse. Qu'on commence donc plutôt par lui mettre à la main un gros morceau de craie et qu'on lui fasse faire des bâtons et des lettres au tableau noir.

Verdandi, VI, 1911. — Aux réunions des professeurs des écoles de filles en 1911, Mlle Anna Kruse insista sur la nécessité *de la concentration des études* comme devant faciliter le travail de l'enfant et permettre au professeur d'exercer une influence plus directe et plus profonde sur le développement de la personnalité de chacun de ses élèves. — Mlle Louise von Bahr se plaignit que la gymnastique ne fût pas assez répandue en Suède : depuis cent ans qu'il en a été question, il n'y a encore qu'une petite minorité d'enfants qui en fassent un peu et pendant un temps trop court. De notre temps même on construit des écoles nouvelles sans y prévoir une salle de gymnastique. La gymnastique cependant n'est pas seulement indispensable au corps, elle est aussi un excellent moyen d'éducation de la volonté, — la volonté, dont le défaut se fait tant sentir à notre époque. Tout travail intellectuel devrait immédiatement trouver sa contrepartie dans les exercices physiques. — M. Clemens Rahfeldt voudrait qu'on enseignât l'art d'économiser aux enfants et cite, à ce propos, l'exemple de la France, où les caisses d'épargne scolaires ont si bien réussi et exercent une réelle influence sur la vie économique de la nation.

Léon Pineau.

Bibliographie.

Les sciences de la nature en France au XVIIIe siècle, par D. Mornet, Paris, Armand Colin.

Le sous-titre « Un chapitre de l'histoire des idées », précise utilement le titre, et caractérise l'ambition peu vulgaire de M. Mornet. Il aime les idées et, parmi ces moments inégaux de l'histoire intellectuelle que nous groupons artificiellement en « siècles » d'une durée uniforme, il ne cache pas sa préférence pour ce XVIIIe siècle que Michelet appelait déjà le grand siècle, parce qu'il a élaboré, au sein d'une lutte ardente, la plupart des idées dont ses héritiers jouissent en paix.

C'est par une étude approfondie sur le sentiment de la nature, de J.-J. Rousseau à Bernardin de Saint-Pierre, que M. Mornet avait débuté dans les lettres. Bien que la Nature, ici comme là, soit au fond de tout, l'horizon en réalité s'est élargi dans la mesure où le naturalisme presque païen d'un Buffon est supérieur au déisme mesquinement sentimental d'un Bernardin. Rousseau n'est plus qu'entrevu çà et là, mais l'auteur ne se prive pas de s'égayer aux dépens des causes finales et de Bernardin (le melon a des côtes parce qu'il est destiné à être mangé en famille, etc.), ou même du grand Voltaire, moins naïf à coup sûr, et plaisant pourtant malgré lui lorsqu'il explique par le passage des pèlerins revenant de Terre Sainte les dépôts de coquillages qui se sont accumulés sur le sommet des montagnes. A ces lettrés trop ingénus ou trop ingénieux il oppose le labeur persévérant, la patience sereine de Buffon.

« La postérité a uni dans la même gloire l'écrivain ou le savant et l'homme qui a laissé les plus fermes exemples de sacrifice à son labeur. Elle s'est souvenue qu'en se vouant à sa tâche, Buffon l'a confondue avec les plus hautes et les plus fécondes des vertus. « Dans M. de Buffon, disait Mme Necker, la vertu paraissait un don de la nature, comme le génie... » Mme Necker aimait assez Buffon pour se laisser prendre aux illusions de l'amitié. Mais tous les faits et tout ce qu'il écrivit confirment qu'il a eu l'abnégation de soi-même devant son œuvre. Quand les faits, après trente ans de recherches, ont imposé des conclusions nouvelles et la négation de doctrines qu'il avait défendues, il a condamné clairement ces doctrines... Les Époques nient constamment la *Théorie de la terre*, et Buffon l'a voulu, comme il l'a dit, sans réticences ni subterfuges.... C'était non du scepticisme, mais la patience

courageuse qui tente la vérité par les chemins mêmes qui s'opposent. Le courage de se contredire rend aisé tous les autres, et Buffon les pratiqua.

Ce n'est pas un homme qui est ici glorifié, c'est une méthode de travail, une orientation de vie, qui donnent à l'esprit scientifique « les ressorts moraux sans quoi les forces de l'intelligence ne sont rien. L'histoire naturelle du XVIIIe siècle ne s'est tournée vers un avenir triomphant que parce qu'elle s'est créé une conscience et une volonté ». Ceci donne une sorte d'intérêt dramatique aux chapitres intitulés : *La lutte contre le merveilleux*, — *La lutte contre la théologie*, — *La querelle de Buffon*, — *La victoire de l'histoire naturelle*. Lutte, victoire, ce sont là des termes belliqueux; mais il s'agissait bien d'un conflit, et d'un conflit profond, et de quel côté fut la victoire, on n'en peut douter quand on a suivi les péripéties du combat. « Si la piété pouvait rester inébranlée, il y avait quelque chose qui reculait devant la science, c'était la théologie. Devant la « philosophie », elle resta guerrière, et légalement fut victorieuse. Devant la « physique » elle s'inclina. » Buffon servit ainsi autre chose que sa propre gloire : « il servit la cause même de la science ».

On ne saurait reprocher à M. Mornet d'avoir fait effort pour dramatiser cette lutte et cette victoire. L'histoire intellectuelle qu'il nous retrace est très générale, très condensée, un peu abstraite quelquefois. C'est la nouvelle méthode; elle suppose une très laborieuse enquête, dont aucun résultat n'est perdu. Précise, probe, minutieuse, elle est, çà et là, peut-être impitoyable. C'est un travail désormais fait, non pas tout fait pour le lecteur paresseux, qui voudrait n'avoir plus à penser ni à choisir. J'en parle sans scrupule à un public sérieux, qui estime un livre en raison de la substance qu'il contient. Mais, au risque d'être classé au rang des lecteurs frivoles, je me demande si ce livre vigoureux d'histoire philosophique n'eût pas gagné à être traité, en deux ou trois endroits, plus historiquement.

Par exemple, la *Théorie de la terre* et les *Époques de la nature* sont tantôt rapprochées, tantôt opposées; rapprochées, parce qu'elles rencontrent les mêmes résistances chez les orthodoxes; opposées, parce que, dans l'intervalle, Buffon a profondément modifié ses vues premières. Or cet intervalle est d'une trentaine d'années. Peu importe, dira-t-on, si l'on embrasse un ensemble. Mais il y a, dans cet ensemble, des moments bien différents, et il y aurait intérêt à savoir quel terrain a été gagné de 1749 à 1778. Il faut voir sur quel ton, après les *Nouvelles ecclésiastiques*, les *Lettres à un Amériquain* font la leçon à l'auteur de la *Théorie*. Et ces *Lettres* sont du savant Réaumur plus que de son disciple Lignac. Selon M. Mornet, ils défendaient contre Buffon « leur dessein précis de ramener toute science et toute connaissance à la patience qui observe et la prudence qui expérimente. En luttant contre ses systèmes, c'est bien l'avenir qu'ils croyaient défendre contre le passé... » Mais ce n'était pas l'avenir

qu'ils sauvegardaient quand ils écrivaient à maintes reprises : « Comment pourrait-on s'y prendre pour contredire plus ouvertement l'histoire de la Création?... Efforçons-nous de connaître quelles sont les bornes qui ont été fixées à la nature humaine, et ne les franchissons jamais ». « Il ne nous a pas été accordé de tout savoir », disait modestement le catholique Réaumur; et Buffon disait au contraire : « L'homme est né pour tout connaître : il ne lui faut que du temps pour tout savoir ». C'est pourquoi Lignac, interprète de Réaumur, déclarait que *l'orgueil humain* n'avait jamais été jusqu'à faire de la vérité l'ouvrage de l'homme, comme si sa certitude ne dérivait pas d'une source infiniment supérieure à l'esprit humain!

Franchissons une trentaine d'années. Dans le *Monde de verre réduit en poudre*, Royou plaint encore Buffon d'être assez téméraire pour vouloir arracher ses secrets au Créateur. Il le plaint et il l'accuse, mais non sans se croire obligé de s'incliner devant son génie, décidément reconnu. Il proteste de sa « vénération »; il veut que, si l'on condamne l'auteur des *Époques*, on ajoute tout aussitôt : « Mais il a écrit l'*Histoire naturelle*. » Or les *Époques* sont la conclusion logique de l'*Histoire naturelle*, dont il est difficile de les séparer, et c'est bien l'esprit de l'œuvre entière qui avait paru suspect autrefois. Depuis, l'opinion avait été conquise, et l'on n'osait plus tout condamner. Et le roi même étend sa protection sur le contradicteur de Moïse, si bien que, l'an révolu, le silence s'est fait sur Moïse et la tradition mosaïque. Et ce même Buffon, qui avait signé jadis une rétractation solennelle, (avec un sourire, d'ailleurs), vécut encore dix années très paisibles, jusqu'à la veille de 1789.

Mais, au point de vue où il s'est placé, s'imposant la tâche de collectionner et de grouper des milliers de faits, M. Mornet s'interdisait le plaisir de raconter, de comparer, de citer avec suite. Il voulait prouver, et il a prouvé, et c'est l'essentiel. Buffon sort grandi de son livre, quoique ses contradictions, ses coquetteries, ses faiblesses, ne soient pas voilées. Ces défauts sont les défauts d'une époque de transition, qui ne peut plus être croyante et ne sait pas bien encore être savante. *Le goût* de la science y pénètre peu à peu, en attendant que *l'esprit* de la science y règne. Cela est finement démêlé. Où ils mènent fatalement, ce qu'ils détruisent et ce qu'ils affermissent dans le présent, ce qu'ils préparent pour l'avenir, l'auteur ne l'ignore pas et n'en est guère effrayé. C'est manifestement en champion de l'avenir qu'il a entrepris d'écrire l'histoire du passé. Ce qui paraît caractériser chez lui l'écrivain et le polémiste, c'est cette foi jeune dans la victoire définitive du progrès humain, qu'aucun obstacle n'arrête, qu'aucun nuage n'obscurcit pour longtemps. Cette foi n'est pas toujours clémente aux adversaires, mais elle donne au livre son mouvement et son accent. On pourra le discuter plus que nous n'avons fait; mais le souffle confiant du XVIIIe siècle n'y aura

point passé en vain, et le lecteur qui, au prix d'un effort d'attention, en retrouvera l'élan, n'aura point perdu sa peine.

FÉLIX HÉMON.

Le ciel et l'atmosphère, par L. Houllevigue, Paris, Armand Colin.

Le livre que M. Houllevigue fait paraître sous ce titre est un recueil de différents articles précédemment publiés par lui dans la Revue de Paris. Ce livre est merveilleusement clair; malgré que les sujets traités soient parfois délicats, la lecture en est toujours attrayante et l'assimilation facile. Surtout l'ouvrage a, d'un bout à l'autre, un caractère concret qui en fait un livre de vulgarisation d'une haute valeur; les faits d'expérience sont toujours mis en relief et exposés lumineusement. Sans doute, ils subissent parfois une simplification inévitable dans un ouvrage de ce genre : mais l'auteur a soin que cette schématisation ne les défigure pas.

Si on veut comprendre l'évolution de notre planète, il est nécessaire de ne pas la considérer comme isolée dans un espace vide de matière. Le « vide interplanétaire » est animé d'une vie incessante. En dehors des comètes, il est rempli de matière cosmique; il y en a de toutes grosseurs, depuis les simples grains de poussière jusqu'aux météorites qui pèsent plusieurs tonnes. Il est perpétuellement traversé par les radiations lumineuses et calorifiques émises par le soleil. Enfin il est tout à fait probable que le soleil lance perpétuellement dans l'espace des corpuscules chargés d'électricité négative; il émet des rayons cathodiques qui viennent assaillir l'atmosphère terrestre. Si l'on voulait étudier les effets des radiations lumineuses et calorifiques que la terre reçoit du soleil, il faudrait écrire toute l'histoire de la planète. M. Houllevigue se borne à l'étude des mouvements de l'atmosphère, dont le facteur prépondérant est le rayonnement solaire.

Dans cette partie du livre consacrée à la météorologie, on lira avec intérêt l'histoire des déboires d'un éminent météorologiste français, M. Guilbert, secrétaire de la commission météorologique du Calvados. Peu au courant des théories mathématiques de l'hydrodynamique, M. Guilbert avait pourtant un sens profond du mécanisme des mouvements de l'atmosphère. Aidé par une observation journalière, il énonçait il y a vingt ans quelques règles simples, précieuses pour prévoir le sort réservé aux bourrasques, qui venant de l'Atlantique, assaillent notre continent. Une bourrasque qui atteint la côte d'Irlande va-t-elle se diriger sur la France, sur la Norvège, augmenter de violence ou s'apaiser? Les nouvelles règles de M. Guilbert permettaient de répondre à ces questions dans des cas où les méthodes classiques restaient, paraît-il, impuissantes. Elles constituaient donc un progrès très important dans la prévision du temps. Mais l'auteur ne leur avait pas donné une forme suffisamment mathématique; malgré ses écrits on n'y fit guère attention en France, ni ailleurs. Fort

heureusement un concours de Prévision du Temps fut organisé en Belgique en 1905. M. Guilbert triomphait d'une manière éclatante de tous ses concurrents. Il fallut bien prendre son travail en considération; une large part du progrès scientifique sera toujours réservée aux esprits intuitifs, manquant peut-être d'érudition, mais actifs et créateurs.

Les radiations émises par le soleil ne se bornent pas aux radiations lumineuses et calorifiques qui assurent la vie de la planète. Tout un ensemble de radiations nouvellement étudiées forme l'ultra-violet. La plus grande partie en est absorbée par l'atmosphère. Sans cette circonstance fortuite, il est probable que la vie n'aurait pu se développer sur la terre, car une cellule vivante exposée à l'ultra-violet est tuée sans délai. Notre atmosphère a justement l'épaisseur et la composition nécessaires pour arrêter toutes les radiations nuisibles.

M. Houllevigue n'a pas voulu abandonner les radiations solaires, sans exposer au lecteur ce que sont ces radiations pour le savant moderne. Il l'a fait dans un chapitre fort heureusement intitulé : *la Synthèse de la lumière*. Considérons un courant électrique dont nous ferons varier périodiquement l'intensité : une aiguille aimantée placée dans son voisinage subira des oscillations périodiques. Ce courant périodiquement variable produit autour de lui une perturbation magnétique périodique. A l'aiguille aimantée substituons une particule électrisée; elle subira un déplacement périodique : une force électrique variant périodiquement agira donc sur elle. Le courant électrique, périodiquement variable, produit donc autour de lui une perturbation à la fois électrique et magnétique. Cette perturbation électromagnétique ne se transmet pas instantanément; elle se propage avec la vitesse de 300 000 kilomètres par seconde comme la lumière. Eh bien! Supposons que nous sachions produire une perturbation électromagnétique de même nature que la précédente, mais dont les oscillations soient prodigieusement rapides (500 000 milliards d'oscillations par seconde, environ); une telle perturbation venant frapper un corps le rendra lumineux et rien ne permettrait de distinguer cette « lumière » de la lumière naturelle. Nous aurions réalisé, par voie électrique, la synthèse des radiations lumineuses. Nous n'en sommes pas encore tout à fait là; actuellement les physiciens savent produire par voie électrique des ondes électromagnétiques correspondant à 75 milliards d'oscillations par seconde. Lorsqu'on saura produire des oscillations 12 fois plus rapides seulement, on aura réalisé par voie électrique les rayons de moindre fréquence émis par un bec Auer. Alors il sera établi *expérimentalement* que la radiation lumineuse ou calorifique est une perturbation électromagnétique périodique. Cette conception, avec laquelle les innombrables faits connus s'harmonisent merveilleusement, en remplace une autre développée par notre grand physicien Fresnel, sur laquelle a vécu presque tout le XIXe siècle. Pour nos devanciers, la lumière était un

jeu de forces élastiques, — c'est pour nous un jeu de forces électriques.

Le soleil n'émet pas seulement des radiations; il émet des torrents de corpuscules chargés d'électricité négative, des rayons cathodiques. Ils traversent l'espace en conservant leur vitesse, et viennent frapper l'atmosphère terrestre. Chacun de ces chocs donne naissance à une perturbation électromagnétique, qui se traduit par une lueur éclairant les couches supérieures de l'atmosphère. En étudiant les choses de près, comme l'ont fait MM. Birkeland et Villard, on peut expliquer toutes les apparences présentées par les aurores polaires, ce beau phénomène resté si longtemps mystérieux.

La place me manque pour signaler autrement que par leur titre les chapitres consacrés aux Comètes et aux Étoiles filantes, qui sont peut-être les plus intéressants de l'ouvrage. Un mot seulement au sujet des Étoiles nouvelles, qui apparaissent brusquement dans le ciel. La « Nova » de Persée est une de ces apparitions soudaines les plus éclatantes, aperçue le 21 février 1901. On a pu en faire une étude photographique, qui a mis en évidence l'existence de deux anneaux nébuleux s'éloignant de l'étoile en prenant la forme d'une spirale. Le spectroscope a aussi révélé que l'étoile nouvelle a, depuis son apparition, vomi des gaz qui lui ont fait une atmosphère dont les dimensions égalent celles de l'orbite de Neptune, elle est devenue une nébuleuse, en perdant son éclat primitif. Une conclusion s'impose presque à l'esprit. Il y avait dans la constellation de Persée deux astres obscurs, soleils refroidis, mais seulement à la surface. Un choc les a précipités l'un sur l'autre; les parois solides de deux astres se sont éventrées mettant à jour les fluides intérieurs; et leur force vive subitement convertie en chaleur, portait la masse au blanc éblouissant. Ainsi deux astres morts peuvent donner naissance à une nébuleuse, un choc peut, d'un monde mort, faire un monde à l'aurore de sa vie.

A. V.

Réglementation de l'hygiène scolaire, par G. Lamy et L. Gobron. Paris, Delagrave.

Tous ceux qui ont besoin d'être exactement informés de l'état actuel de la réglementation de l'hygiène scolaire et documentés sur les nombreuses questions qui s'y rattachent, connaissent par expérience la difficulté que l'on éprouve à trouver les renseignements nécessaires en cette matière. Aussi sauront-ils le plus grand gré à MM. Lamy et Gobron d'avoir mis à leur disposition l'instrument de travail qui leur manquait. Seuls, à vrai dire, des spécialistes familiarisés avec ces questions par leurs travaux antérieurs et leurs fonctions, pouvaient se mouvoir avec aisance au milieu de la multitude de textes de toutes sortes où se trouve dispersée la réglementation de l'hygiène scolaire et en présenter un exposé d'ensemble à la fois clair et précis.

MM. Lamy et Gobron commencent par rappeler, en termes très heureux, dans un court préambule, l'importance croissante des questions d'hygiène scolaire :

« La vieille conception qui faisait tenir toute l'éducation dans la culture de l'esprit, qui, plus exactement, s'attachait à forcer une ou deux facultés, principalement la mémoire, a fait son temps. Nous comprenons de mieux en mieux que l'éducation est un tout, que la santé est la condition de l'équilibre de ce tout, du développement harmonieux de l'intelligence et surtout de la volonté de l'enfant, développement qui est l'objet même de l'éducation. Si l'humanité actuelle est faite, selon un mot célèbre, « de plus de morts que de vivants », il est encore plus vrai, que l'humanité future sera faite par les vivants que nous sommes et surtout que sont nos enfants, les enfants de nos écoles.

« De là, la nécessité d'entourer la santé de l'enfant d'une surveillance permanente et méthodique, pour le préserver des maladies évitables et éliminer, si possible, les tares physiologiques qui s'aggravent en se perpétuant. Cette nécessité s'impose d'autant plus que la croissance même de l'enfant le rend plus délicat par le fait de l'évolution qu'il subit, plus apte à contracter les maladies épidémiques, particulièrement redoutables dans les grandes agglomérations scolaires. »

L'ouvrage comprend trois grandes divisions. Dans une première partie, les auteurs exposent le rôle des diverses autorités, administratives et académiques, et des conseils universitaires ou techniques, en matière d'hygiène scolaire. Préfets et maires, inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, instituteurs, représentants de l'État, des villes, de l'administration de l'enseignement, membres des commissions sanitaires et des conseils d'hygiène, tous ont leurs fonctions à remplir dans la protection de la santé de l'écolier. MM. Lamy et Gobron s'appliquent à les définir et à les préciser. Cette première partie se termine par un chapitre sur l'Inspection médicale des écoles, dont la première idée remonte, on le sait, à la Convention et qui, à l'heure actuelle, n'est encore réalisée que d'une manière fragmentaire et incomplète. Un projet de loi tendant à établir une organisation méthodique de la surveillance hygiénique des écoles est, depuis 1907, soumis au Parlement; souhaitons, avec les auteurs, que les Chambres s'accordent pour voter au plus tôt « cette loi de préservation d'un si haut intérêt, à la fois social et national ».

La deuxième partie — la plus longue — de l'ouvrage, consacrée à l'Enseignement public, contient des études détaillées sur les locaux scolaires, l'hygiène des élèves, l'hygiène des maîtres, l'enseignement de l'hygiène. Les chapitres qui traitent des locaux pourront rendre les plus utiles services aux municipalités et aux architectes qui y recueilleront maintes indications précieuses. Nous ne pouvons ici suivre les auteurs dans tous leurs développements; signalons cepen-

dant parmi les pages qui retiendront certainement l'attention des lecteurs, celles qui ont trait aux carnets ou fiches sanitaires — dont un modèle, adopté par la Commission permanente de préservation contre la tuberculose, est reproduit en appendice — à l'éducation physique, aux établissements spéciaux pour les enfants débiles, infirmes ou arriérés, à l'enseignemeni antialcoolique.

Dans une troisième partie réservée à l'Enseignement privé, les auteurs exposent suivant quelles règles s'exerce, en ce qui concerne l'hygiène, le contrôle de l'État sur les établissements privés, d'une manière préventive, avant l'ouverture des écoles, par le droit d'opposition, d'une manière permanente, tant que l'école fonctionne, par le droit d'inspection.

Telle est, dans ses grandes lignes, l'économie de ce substantiel travail dont les auteurs se sont chargés eux-mêmes de tirer la philosophie dans une intéressante et brillante conclusion dont nous reproduisons les passages essentiels :

« Organiser partout l'inspection médicale et développer les bienfaits de cette institution en élargissant sans cesse le cercle de son action ; surveiller l'hygiène, trop négligée, des maîtres, qui si souvent contractent à l'école même le germe des maladies fatales ; se préoccuper de les soigner à temps, comme on se préoccupe de soigner leurs élèves et d'améliorer les anormaux eux-mêmes ; créer, multiplier pour ces bons serviteurs des maisons de repos, de convalescence, etc., etc., il est certain qu'il y a là une entreprise de longue haleine qui coûtera beaucoup. Mais jamais argent n'aura été mieux placé ni plus productif.

« C'est l'honneur de la troisième République d'avoir couronné sa législation sociale par la loi sur les *retraites ouvrières* qui protège contre l'invalidité de la vieillesse 17 millions de travailleurs français. Mais ce qui est mieux que de secourir les misérables, c'est de tarir les sources mêmes de la misère. Sauvons nos enfants, arrachons-les aux maladies qui les guettent, et, par là, rendons-les capables de devenir des travailleurs énergiques qui se pourvoiront eux-mêmes, par leurs gains d'épargne, d'une pension de retraite. Le profit sera égal pour eux et pour l'État, c'est-à-dire pour nous.

« Dans toute réforme de grande portée, il y a *ce qu'on voit* et *ce qu'on ne voit pas*. Ici, ce qu'on voit, c'est la grosse dépense inhérente à un système complet d'hygiène scolaire, adapté à des nécessités qui, nous l'avons vu, se ramifient dans les directions les plus variées, presque à l'infini.

« Ce qu'on ne voit pas, c'est l'économie d'argent et de vies humaines qui en résultera par la diminution de la morbidité et du nombre des malades dans les hôpitaux, des incurables dans les hospices, des criminels dans les bagnes et les prisons.

« Ce qu'on ne voit pas et ce qu'il faut voir, c'est le grand devoir de solidarité sociale qui nous incombe de diminuer la somme de la souf-

france humaine, de préparer une humanité plus saine, partant plus vigoureuse et meilleure, c'est-à-dire plus digne et plus à même de remplir sa destinée. Devoir deux fois plus strict pour nous autres Français, en raison de notre natalité si faible, qui, parce qu'elle menace de tarir les sources mêmes de notre existence nationale, fait de chaque petite vie française une plante infiniment précieuse qu'il faut entourer des soins les plus vigilants, des précautions les plus tendres, pour empêcher la France de mourir de la pire des morts, faute de Français. »

J. L.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXI. N° 8 15 Août.

REVUE Pédagogique

La « Culture » et les Primaires.

Les primaires sont-ils susceptibles de culture ? Si oui, quelle sorte de culture leur est accessible ? Peuvent-ils, étant données leurs origines, leurs études, les conditions de leur vie professionnelle, ambitionner l'acquisition de la culture sans épithète, ou bien leur faudra-t-il se résigner, quelques lueurs qu'ils en aient entrevues, à n'atteindre jamais qu'une culture restreinte, à rester primaires non seulement de fait, de situation, ce dont la plupart sont trop sages pour se trouver amoindris ou pour souffrir, mais primaires d'esprit avec toutes les pénibles limitations que cela comporte ? Doivent-ils se croire condamnés, en raison des fatalités de leur première éducation, à ne pouvoir sortir de la catégorie des hommes au développement incomplet, juste assez cultivés pour sentir vaguement qu'il y a quelque part, mais à combien d'étapes ! une terre promise où fleurissent plus de vérité, plus de beauté, une humanité plus large et plus noble, terre promise d'où ils seront nécessairement exclus ?

Est-il besoin de souligner l'importance de ces questions et la signification que peut prendre aux yeux des intéressés — des primaires eux-mêmes, j'entends des éducateurs primaires — la réponse que nous y apporterons après avoir élucidé de notre mieux la notion de culture ?

S'il en fallait croire des voix qui nous arrivent de divers côtés, et qui prononcent des arrêts sans appel, cette réponse ne pourrait être douteuse et elle n'aurait rien de flatteur ni d'encourageant pour les infortunés qu'un sort rigoureux a fait naître primaires. Certains juges, qu'aucune indulgence n'inspire, n'ont pas assez de sarcasmes pour l'indécrottable ignorance, l'irrémédiable étroitesse d'esprit, le sectarisme qui caractériseraient les maîtres de nos écoles publiques — les « Aliborons » responsables, à leurs yeux, de tous les maux, réels ou imaginaires, dont souffre notre démocratie qu'ils égarent et entraînent aux pires catastrophes. Il n'y a pas lieu de s'arrêter à ces violences, ni d'attendre, des gens qui s'y laissent emporter, une lumière quelconque sur le problème qui nous occupe. Ils ont trop d'intérêt à restreindre le bénéfice de la culture libératrice, leur crainte est trop vive d'y voir accéder l'instituteur laïque, pour qu'ils s'avouent qu'il est possible, qu'il est désirable de l'y faire participer un jour.

D'autres observateurs, qu'aucune hostilité n'égare et qui, de bonne foi sans doute, jugent d'un peu loin toute une classe sans se donner la peine d'étudier suffisamment les hommes qui la composent, affirment que les primaires, ayant reçu seulement quelques clartés de tout, n'ont atteint et ne peuvent atteindre qu'une demi-culture, laquelle, reposant sur un nombre restreint de connaissances de seconde main, rapidement entassées, mal digérées, pas assimilées, serait précisément la forme essentielle de l'esprit primaire. Elle aurait pour manifestations inévitables le pédantisme, le goût des formules générales, des affirmations tranchantes, un certain manque regrettable d'harmonie et de mesure dans l'esprit, et, par voie de conséquence, dans l'expression de la pensée, peut-être aussi dans la conduite. Ainsi voient, ou plutôt ainsi conçoivent les primaires et, ce qui est plus important pour notre propos, ainsi les classent et les parquent dans une médiocrité définitive, des esprits portés à la justice, on aime à le croire, mais qui semblent ne s'être pas assez gardés, eux non plus, en l'occurrence, des formules excessives et des généralisations hâtives. Sans vouloir nier la portée de leurs critiques, sans confondre un seul instant leurs intentions avec celles des détracteurs passionnés de notre corps d'instituteurs,

je voudrais cependant faire appel d'un jugement aussi rigoureux sur la « demi-culture » primaire, jugement dont il me paraît légitime de rapporter la sévérité à certaines habitudes d'esprit, à certaines préventions même d'une autre culture que ses initiés sont portés, le plus naturellement du monde, à considérer comme la culture tout court, hors de laquelle il ne serait point de salut.

Qu'est-ce donc qu'un homme cultivé ? Et s'il devait résulter de notre analyse — ce qui est indiqué d'avance dans nos formules de langage — qu'on le peut être sous différentes formes, à des degrés divers, n'est-il pas possible et nécessaire, cependant, de ramener la culture, en son essence, à un certain nombre de qualités ou de tendances fondamentales de l'âme humaine dont il dépendrait de tout homme placé dans une situation libérale et animé d'un ferme propos de progrès personnel de s'assurer le bénéfice ? Si nous pouvons conclure par l'affirmative, deux leçons s'en dégageront sans effort ; l'une à l'adresse des dévôts de certaines formes traditionnelles de culture — d'une culture qui ne les a pas assez libérés encore, puisque parfois on a l'impression qu'elle leur dût paraître d'autant plus belle et plus précieuse qu'elle serait en fait, sinon en droit (car où fonder ce droit ?) le privilège d'une classe plus restreinte d'initiés supérieurs ; l'autre leçon visant tous les hommes de bonne volonté qui vont s'imaginant, tant on le leur a souvent fait sentir, qu'un sort capricieux ne les a pas prédestinés aux suprêmes jouissances et à l'éminente dignité d'une vie spirituelle et morale complètement épanouie. Peut-être, chez les premiers, serait-ce alors un signe de progrès dans la culture que de concevoir quelque scrupule sur leur propre idéal de perfection, de reviser leur échelle des valeurs humaines et de réformer un peu leur jugement sur d'humbles aspirants au progrès qu'ils ont pu méconnaître ; aux seconds, à ceux qui ont besoin qu'on les assiste, qu'on les encourage et qu'on les guide, il me suffirait amplement de donner des raisons d'espérer, de croire en eux, en leurs possibilités latentes, en la vertu de leur effort pour atteindre, sans sortir de leur milieu, des conditions que la vie leur impose, une culture qui non seulement leur fasse honneur, mais qui vaille intrinsèquement pour tout homme.

Il ne faut pas s'attendre à trouver dans un dictionnaire une définition satisfaisante d'un mot désignant une chose aussi complexe que la culture humaine. Littré lui-même, d'ordinaire si bon guide, nous renvoie ici aux deux termes éducation et instruction, terriblement compréhensifs. Et cependant ils ne disent pas exactement ce qu'est la culture. « Un esprit cultivé, lisons-nous d'autre part, c'est un homme instruit, orné de connaissances agréables. » Notre embarras reste le même. Ces définitions pourraient satisfaire un tout jeune homme, heureux de se trouver digne, au lendemain des premiers succès scolaires, d'être classé déjà dans la bonne compagnie des esprits cultivés. Mais serait-il vrai que l'éducation, même fort soignée, qu'on a reçue des autres, que l'instruction, même étendue, dont on s'assure au seuil de la vie l'utile bagage, que les ornements mêmes « d'un esprit pour ainsi dire composé, selon l'expression de Fontenelle, de tous les esprits des siècles précédents » fussent les éléments constitutifs de cette culture dont font si grand cas les meilleurs juges? Non, car ces juges eux-mêmes nous donnent l'impression que leur culture, que la culture enviable est chose plus large, plus précieuse, plus rare, dont l'acquisition demande plus de sacrifices. Comment donc la définir.

C'est par une métaphore des plus naturelles que le mot « culture » s'est appliqué aux choses de l'esprit; c'est, je crois, en essayant de remonter aux analogies fondamentales qui ont fait naître en notre langage cette métaphore que nous aurons chance de déterminer au plus juste, sinon tout le contenu fort complexe, du moins le noyau essentiel de la notion de culture. Lorsque l'homme cultive une terre, il intervient avec une intelligente activité, dans le jeu des forces de la nature pour les diriger, les exploiter en vue d'une production utile, c'est-à-dire répondant à ses besoins propres. Il ne fait rien, au fond, qu'aider la nature. Quand nous ameublissons le sol par la charrue et par la herse, quand nous y faisons circuler l'air, la lumière, l'eau fécondante, quand nous sélectionnons les semences et combattons d'une main diligente les ennemis de toute sorte, intempéries, insectes, vermine, herbes concurrentes, nous plaçons simplement dans les conditions les plus favorables un fond généreux dont nous sollicitons toutes les ressources, toutes les forces. Tandis qu'une

terre inculte est comme le champ de repos ou de bataille des forces naturelles livrées à elles-mêmes, la terre bien cultivée, la terre fécondée par le travail de l'homme est celle où les mêmes forces sont portées au rendement maximum par l'intervention constante d'une activité méthodique qui ne laisse

nulle place
Où la main ne passe et repasse.

Mais on aperçoit tout d'abord entre l'homme sans culture et l'homme cultivé des différences analogues et ce qui distingue essentiellement celui-ci de l'autre, c'est le propos délibéré d'intervenir consciemment, méthodiquement, avec une activité persévérante, dans l'évolution de sa personnalité, d'en prendre la direction, au lieu de l'abandonner au hasard des circonstances, pour lui assurer le meilleur développement possible.

Nous ne nous attarderons pas à poursuivre dans le détail les analogies entre la terre qu'on creuse, bêche et fouille et l'esprit qu'on vivifie par l'exercice journalier des facultés qui le composent; la comparaison serait puérile et d'ailleurs décevante, car elle ne nous conduirait jamais qu'à des symboles par lesquels on peut bien illustrer sa pensée, mais non la définir. Répondons plutôt à la question, qui maintenant se pose avec instance, de savoir dans quel sens un homme désireux de culture doit essayer d'orienter son développement personnel. Dans le sens, me semble-t-il, de la plus grande originalité compatible avec la sociabilité et la catholicité la plus large. La formule est trop brève pour n'avoir pas besoin de commentaire. Essayons donc, en le donnant avec sobriété, de serrer de plus près encore l'idée de culture en la distinguant avec précision des notions d'éducation et d'instruction qu'on est fort tenté, nous l'avons vu, de lui croire adéquates.

Quand nous définissons ou essayons de définir l'éducation et l'instruction, nous leur assignons généralement des fins étrangères à elles-mêmes. On éduque un enfant — et cela nous paraît légitime et sage — en vue de lui faciliter l'adaptation à la vie qui semble devoir l'attendre. L'instruire, en fait, c'est tout d'abord le munir des connaissances indispensables à son activité dans le milieu social. Nous estimons avec raison que tous les éducateurs,

parents et maîtres, ont le devoir de ne pas perdre de vue qu'ils sont chargés d'outiller pour la vie de notre pays, de notre époque, un petit homme qui en connaîtra bientôt toutes les obligations, toutes les difficultés pratiques. Nous admettons sans répugnance qu'on oriente l'éducation et l'instruction selon des fins utilitaires et nos perpétuels changements de programmes, nos variations dans les méthodes trouvent leur justification dans ce louable souci d'une adaptation toujours meilleure aux conditions, aux exigences du milieu et de l'heure.

La culture, elle, ne connaît point de fins utilitaires. Elle est désintéressée, entendons qu'elle a elle-même sa fin et que si nous admettons que des avantages extérieurs en résultent par surcroît, nous hésiterions à tenir pour vraiment susceptible de culture un homme qui ne la poursuivrait qu'en vue de s'assurer des honneurs, des distinctions, les applaudissements ou l'admiration des autres. La vraie culture met l'homme au-dessus des faiblesses de l'amour-propre, d'une mesquine vanité. Celui qui la possède est modeste; comme l'honnête homme du XVIIe siècle, avec lequel il a maints rapports, il ne se pique de rien.

Est-ce à dire qu'il n'ait pas conscience de sa personnalité, de sa valeur, bien au contraire. Il sait que si l'on peut recevoir des autres l'éducation et l'instruction courantes, on ne tient sa culture que de soi-même et d'un effort personnel. Il sait que la culture commence, chez ceux qui s'en montrent dignes, précisément au moment où cesse la tutelle de l'éducation, c'est-à-dire cette préparation générale à la vie, ces « années d'apprentissage » dont nous parlions tout à l'heure. Il se rend compte enfin qu'elle n'est jamais terminée, mais qu'elle dure aussi longtemps que la vie même, autant que nos « années de voyage » et que cesser un jour de la poursuivre et de la parfaire, ce serait consentir à se laisser retourner en jachère, végéter déjà et mourir. Accident des plus rares d'ailleurs, car il paraît bien peu vraisemblable qu'un esprit qui s'est une fois orienté vers la culture, qui en a parcouru les premières et décisives étapes, goûté les jouissances, puisse en perdre un jour le besoin et l'habitude, changer sa direction, son allure, renoncer enfin, car jusqu'ici c'est trop peu dire, à sa constitution même et à ses lois.

C'est bien en effet toute une organisation de l'homme intime

qu'élabore en nous la culture. Au fond, se cultiver, pour celui qui s'y essaye avec quelque loisir et la volonté de se regarder vivre et de contrôler sa vie, c'est éveiller, c'est solliciter toutes les forces, non pas seulement de l'esprit, comme on incline trop à le croire et à le dire, mais du champ tout entier de l'âme. C'est s'étudier toujours pour se connaître, selon le précepte de la sagesse antique inscrit au fronton du temple de Delphes, c'est prendre et conserver cette attitude de l'homme d'introspection qui, suivant la parole imagée de Montaigne « applique son oreille tout près de soi, retient son souffle et écoute ». C'est apporter enfin dans cette étude et auscultation de soi-même une curiosité moins détachée que celle du psychologue, du liseur d'âmes; c'est poursuivre l'étude de soi en vue de se qualifier pour intervenir à tout moment dans son développement personnel. C'est se regarder assez bien, d'un œil assez impartial, assez clairvoyant pour ne pas s'abuser, pour ne pouvoir ruser avec soi-même. C'est prendre conscience, autant qu'il est humainement possible, d'un moi qui n'est pas celui de tout le monde, n'en rien ignorer, depuis les dispositions et fatalités du tempérament individuel obscurément accumulées par le jeu des influences ancestrales jusqu'aux dernières démarches perceptibles de la pensée, aux plus vagues poussées du sentiment, aux moindres velléités du vouloir. C'est enfin, s'étant bien observé, se connaissant bien et ne cessant de se « tenir à l'œil », s'efforcer d'être soi, pleinement. C'est exploiter toutes ses ressources, et on ne les exploite bien qu'en les disciplinant; c'est trouver en soi-même son centre et sa loi, ne se point abandonner sans contrôle à toutes les influences qui, du dehors, s'exercent sur l'esprit, les sentiments, la volonté, mais rester juge de la part qu'on leur veut faire dans son existence. C'est, en résumé, pour recourir à des expressions toutes faites dans notre langue « cultiver son jardin » ou mieux encore « sculpter sa statue » en s'efforçant de réaliser en soi le type personnel dont la nature a créé l'ébauche originale, mais un type perfectionné selon les meilleurs modèles, dans lequel l'énergie s'allie à la mesure, la diversité des aptitudes se résolve en harmonie, en équilibre.

Tout cela, que je trouve essentiel dans l'idée de culture, c'est ce que j'appelais tout à l'heure se développer dans le sens de la

plus grande originalité, et je me hâtais d'ajouter qu'il fallait aussi viser l'originalité compatible avec la catholicité la plus large. L'homme complet ne peut se réaliser, en effet, que dans le milieu naturel et social, en prenant conscience des multiples rapports qu'il soutient avec ses semblables, avec le monde physique où il évolue, avec les forces visibles ou invisibles et simplement soupçonnées qui constituent l'univers. Le voulût-il, qu'il ne pourrait s'empêcher de rayonner à tout instant par la pensée, par le sentiment ou par les actes sur la série des êtres et des choses et d'éprouver à son tour l'action et réaction d'un monde dont il est solidaire. L'homme attentif à sa culture, dont nous avons parlé jusqu'ici en le séparant arbitrairement, pour les besoins de la pensée, du milieu sans lequel il n'est pas concevable, loin de subir passivement cette solidarité de fait à laquelle nul n'échappe, se distingue de l'homme inculte par une conscience très nette de la place qu'il tient dans l'univers dont l'initiation scientifique lui a fait concevoir et admirer l'étonnante complexité, entrevoir l'harmonie supérieure.

Appliqué, comme nous l'avons dit, à se connaître, faisant de son être intime sa principale étude, de sa formation morale sa préoccupation de toute heure, il sait qu'on ne se verrait jamais bien si l'on ne se regardait souvent vivre dans son semblable et que toute notre existence paraîtrait énigmatique, sans intérêt et sans but, si elle ne se développait en fonction de l'existence des autres. Il sait que tout l'homme n'est qu'une manifestation nouvelle et éphémère de l'éternelle activité et qu'il ne faut pas moins que l'étude attentive de toutes les démarches de l'humanité pour essayer de découvrir le secret perpétuellement fuyant, perpétuellement passionnant pour le cœur humain et l'intelligence humaine, des destinées de notre espèce. Il est, il s'efforce d'être l'esprit averti, le cœur largement sympathique, la volonté tournée vers l'entr'aide fraternelle, auxquels « rien d'humain n'est étranger ». Le passé avec son histoire, ses arts, sa littérature, toutes les traces que les hommes y ont laissées de leur activité, de leurs espoirs, de leurs souffrances, de leurs conquêtes sur la barbarie et sur l'erreur, avec toutes les leçons d'énergie, de beauté, de bonté qu'ils nous ont transmises, le présent avec ses problèmes et ses devoirs, l'avenir même, ou du moins ce qu'il

est permis d'en apercevoir, urgent d'en préparer, réconfortant d'en rêver, tout cela occupe sa pensée. Tout cela élargit son horizon, le force à sortir de lui-même et purge son âme, nourrie de ce que Shakespeare appelle « the milk of human kindness », des mesquineries et des misères de l'égotisme.

Nous comprenons maintenant que l'homme cultivé soit modeste, si la modestie, c'est-à-dire le sens de la mesure, se développe nécessairement chez celui qui ne cesse de se comparer et mesurer à tant d'êtres et de choses et surtout — pour se trouver tour à tour si petit et si grand — aux deux infinis dont parle magnifiquement Pascal. Nous ne sommes pas surpris qu'il pratique sans effort la tolérance, l'homme qui a vu s'entrechoquer avec passion, au cours de l'histoire, ou simplement dans nos discussions de tous les jours, tant d'idées, tant de philosophies, tant de systèmes, tant de credos religieux ou politiques et qui sait combien courte est notre sagesse, combien peu nous sommes plus avancés que les penseurs des civilisations les plus antiques sur les vérités essentielles, combien plus de choses restent encore mystérieuses, entre ciel et terre, que n'en ont jamais rêvé nos philosophes. Nous découvrons enfin que le plus grand bénéfice qu'il dérive de sa culture, c'est la sérénité, imperturbable une fois acquise, d'une âme ayant trouvé son centre en elle-même et sa règle dans l'adhésion intelligente à ses lois et aux lois du monde avec lequel elle se sent en intime correspondance. Cette attitude d'universelle curiosité et sympathie, d'acceptation optimiste de l'inévitable, bien différente, soulignons-le, d'un fatalisme résigné et passif, cette volonté d'adaptation, sans abdication, aux conditions de l'existence complètes, embrassées d'un regard sans œillères, d'un esprit largement compréhensif, voilà les principales caractéristiques de la catholicité, c'est-à-dire de l'universalité d'intérêt sans laquelle il n'est point de culture véritable.

J'en ai dit assez pour faire concevoir ce que j'entends par la culture. On comprend, sans que j'y insiste, combien elle diffère de l'éducation proprement dite. Je consens qu'on la confonde avec l'éducation de soi-même, s'il est bien entendu que cette éducation doive embrasser tout l'homme, être l'œuvre constante et l'unique ambition, chez ceux qui en mesurent toute la grandeur, de la vie entière. Il est trop clair qu'elle suppose le loisir

et le goût de l'étude, l'exercice soutenu de l'esprit et que le savoir y tient une grande place. Mais comment ne pas voir aussi, après ce que je viens d'indiquer brièvement, qu'on peut être bourré de connaissances comme un rayon de dictionnaires, avoir l'esprit orné dont parle Fontenelle, parler avec assurance et facilité des tableaux du dernier salon, des mérites du roman à la mode, lire tout ce qui s'imprime, entendre toute la musique qui se joue, assister à toutes les premières et n'être pourtant, suivant le cas, qu'un érudit, un pédant, un spécialiste, un dilettante, un snob auquel manquent l'originalité et la catholicité qui sont les signes et vrais bénéfices de la culture ; comment s'étonner que la langue elle-même renferme toute une série d'appellations restrictives destinées à bien distinguer de la culture sans épithète, harmonieuse et large, tout ce qui peut en être un des éléments sans doute, mais ne saurait, sans prétention excessive, vouloir passer pour elle ? C'est ainsi qu'on parle de culture littéraire, scientifique, esthétique, de culture classique et moderne, de la culture à tendances rationnalistes de tel siècle, de l'intellectualisme de tel autre, qu'on attache un sens bien restrictif et péjoratif aux expressions culture livresque, scolastique, formelle.

Il serait bien intéressant et je crois relativement facile à la lumière de la précédente analyse, de poursuivre l'étude des diverses réductions, contrefaçons, illusions et aberrations ou hypertrophies de la culture. Nous en trouverions des exemples non seulement chez des individus isolés, ce qui n'a rien de surprenant, mais dans toute une classe de la société, parfois même dans toute une civilisation. Et nous n'aurions, pour mesurer le degré de l'illusion ou de la déformation, qu'à nous demander combien les types étudiés et classés déjà depuis longtemps (et peints d'après nature dans les œuvres d'observateurs cultivés et satiriques, d'Aristophane à Anatole France, en passant par Rabelais, Boileau, La Bruyère, Molière) s'éloignent de notre double critérium.

Nous tirerions d'utiles leçons de la comparaison de ces formes incomplètes et prétentieuses de la culture avec l'harmonieux développement d'hommes réellement cultivés que nous trouverions sans difficulté dans tous les âges, depuis Socrate, qui

cependant partageait sur le monde des conceptions dont sourirait de nos jours un candidat au certificat d'études, jusqu'à Gœthe organisant dans son puissant cerveau toutes les données de la science moderne.

Mais il est temps de revenir à la question que je posais au début de cette étude. N'en suis-je pas bien loin et n'ai-je pas depuis longtemps perdu de vue les primaires ? Pas un instant, ce me semble, s'il est vrai que je me suis uniquement attaché à faire ressortir que la culture n'est pas, en son essence, le privilège d'une élite dont on deviendrait membre par droit de naissance dans tel milieu déterminé, par le bénéfice d'une éducation scolaire comportant telle ou telle discipline, hors de laquelle il ne serait point de chance de s'élever à la véritable humanité.

Non, la culture telle que je l'ai définie — et on ne peut guère me reprocher que de l'avoir définie trop large, auquel cas je n'aurais pas de peine à me couvrir du témoignage de très bons esprits, et qui passent pour cultivés — n'est fermée par un sort aveugle et dur à aucun homme de bonne volonté qui pense et qui met résolument toute sa dignité à vouloir penser. C'est préjugé ou naïveté de croire que telle éducation scolaire spéciale soit indispensable pour mettre dans la voie de la culture, que telle autre en éloigne à jamais. La vérité, c'est que là aussi, là surtout, ce qui est nécessaire et suffisant, c'est l'éveil — peu importe d'où vient le branle — donné aux facultés, puis l'effort, l'effort persévérant mis au service d'une aspiration modeste et sincère vers la réalisation d'un idéal d'abord confusément entrevu ; ce qui importe, c'est de voir pointer l'aube et de se ceindre les reins dès qu'elle se lève ; la clarté vient ensuite sur la route.

Qu'il soit possible de faire naître cette aube dans l'esprit des primaires, qu'il y ait en eux les ressources naturelles, le champ généreux susceptible de donner les bonnes récoltes, qu'ils puissent, grâce à l'étude de toute une vie, établir entre eux et les hommes nourris par d'autres disciplines la véritable équivalence, la seule qui vaille qu'on y prétende, c'est ce qui me paraît hors de doute, à moi qui ai vu de près bien des « primaires » cultivés et crois avoir rencontré quelques hommes qu'on offenserait en les prenant pour des primaires et qui pourtant n'ont pas,

malgré tout leur savoir, le moindre soupçon de ce qu'est la culture.

Je n'avais pour cette fois d'autre dessein que d'en arriver à cette conclusion, moins pour laver les primaires de reproches que certains justifient, mais auxquels beaucoup auraient le droit, ne les ayant pas mérités, de rester insensibles, que pour donner à ceux d'entre eux qui sont en train, attirés, mais hésitants, de gravir la côte rude et douce, une confiance plus raisonnée en eux-mêmes, en leurs aspirations, en leur bonne volonté, qui doit suffire à les conduire aux sommets où luit plus de lumière. Il ne serait pas sans utilité, certes, de passer en revue les moyens qui s'offrent à l'éducateur primaire de faire tourner ses études, son activité professionnelle, toute sa vie sociale et privée au profit de sa culture, d'une culture qui pour rester primaire n'en soit pas moins humaine; je compte bien m'y employer quelque jour.

E.-L. Lepointe,
Inspecteur d'Académie.

Le Sentiment de la Nature[1].

Je voudrais aujourd'hui compléter l'enseignement littéraire d'une année, en vous parlant de ces jouissances délicates que le sentiment du beau procure à ceux qui savent le cultiver en eux-mêmes. Et il me paraît que, pour vous qui habitez un pays d'une si harmonieuse variété, l'éducation du goût a nécessairement pour point de départ le sentiment et l'amour de la nature, car, comme le dit Taine : « elle est aujourd'hui le dernier refuge de la beauté;... c'est par elle que les peintres ont retrouvé l'originalité et l'invention; c'est par elle que la poésie et la rêverie subsistent encore ». Je vais donc, mes chers amis, profiter de ces quelques moments qui me sont dévolus et qui précèdent de si peu les vacances, pour esquisser ce qu'on pourrait appeler une « Introduction à la vie dévote envers la nature ».

La vraie dévotion envers la nature réclame tout d'abord l'amour naïf et spontané des spectacles qu'elle offre à nos yeux. Que l'hiver dresse sur les plateaux bleus la pyramide blanche du Mézenc et la croupe neigeuse de l'Alambre, que le printemps allume sur le rideau sombre des pins les abeilles d'or du genêt en fleurs, ou allonge les lignes vertes des semis sur la lave rouge des volcans, que l'automne découpe les feuillages jaunis et plus rares sur le cobalt éblouissant des montagnes lointaines, tout cela doit vous charmer, et constituer en vous-mêmes un trésor de souvenirs.

L'atmosphère, ici, donne aux couleurs une vibration luxueuse et, pour peu que l'on escalade une roche pointue, un dyke basaltique, on voit s'étendre tout autour de soi un cercle immense de montagnes. C'est la fin de l'après-midi : les chaînes sinueuses

1. Discours prononcé à la distribution des prix du lycée du Puy, par M. Druon, agrégé des lettres, professeur de seconde.

sont vermeilles et déjà, aux creux des vallées, les ombres bleues s'étendent; l'énorme plaine qui se déploie à vos pieds marie dans ses vallonnements doux le brun des terres fortes, le blanc délicatement nuancé des marnes versicolores, le vert profond des prés. Çà et là miroite une flaque d'eau, bleue comme une lame d'acier trempé, et, sur le bord de la rivière, trois bouleaux au tronc blanc bruissent à la brise légère qui vient... Vous vous attardez à voir, très loin, les petits cubes blancs des maisons envoyer leur sourire doré au soleil qui baisse, et des vitres allumer des reflets d'incendie... L'ombre bleue envahit la ligne des montagnes, dont le contour durcit, et tout s'éteint dans un ton froid.

Vous vous retournez, et vous poussez un cri; pendant quelques secondes, un spectacle inoubliable : le ciel vert, strié de rose nacarat, de pourpre violette, avec des éclaboussures de cuivre et d'or, une pluie d'étincelles sur un tapis de lapis-lazuli ou d'aigue-marine — le profil napoléonien du rocher Corneille, la mitre du rocher Saint-Michel, et, au-dessous, dans les terres d'un violet foncé, la barre rouge de la Loire, comme du métal en fusion...

Votre pays joint à la beauté de la nature le charme des choses anciennes, la grandeur des châteaux en ruines incorporés à la roche : laissez un moment errer votre pensée avec vos regards sur Polignac, qui dresse son abrupte couronne basaltique, dorée par le soleil, avec des ombres grimaçantes comme des figures de siècles anciens. Au-dessus se dresse le donjon altier, que le soleil fait de cuivre; et cette Altesse protège encore, de sa masse et de sa fierté superbe, le village pauvre qui s'écrase, humble manant, à ses pieds. Ces maisons roses, ces prés verts se courbent sous la protection du géant féodal, cependant que le ciel, d'un bleu velouté, étend très haut l'éclatante et luxueuse courtine qu'il étendait jadis pour les fêtes ou pour les pillages, pour les assauts ou pour les chansons du troubadour.

Et ces impressions, peu à peu, vous conduisent au culte du passé et à l'amour des choses de l'art. Que votre œil ne passe pas, rapide et superficiel, sur les beaux paysages : qu'il s'habitue à les caresser, à les scruter, à en distinguer les couleurs et les lignes, et vous arriverez à y saisir des nuances infinies. Il y a un

« art de goûter le paysage » qui implique une éducation préalable de l'œil, de même qu'il faut une éducation de l'oreille pour comprendre et aimer les raffinements d'une musique savante : de la sorte, vous percevrez des couleurs que le profane ne voit pas, et par là vous étendrez infiniment le clavier de vos jouissances.

Dans un paysage, il y a tout d'abord la ligne, qui comporte déjà toutes les variétés, toutes les élégances : les roches pointent, ou s'arrondissent en galets; les monts sinueux voguent à l'horizon, ou le percent; un pin dresse sur la transparence brumeuse du gouffre une silhouette tourmentée; les lacets des routes et les boucles des rivières dessinent des spirales élégantes et d'adorables courbes. — Et l'œil s'habitue tellement à cette analyse des formes que la vue devient presque alors un sens tactile, et que l'on a la sensation très nette de caresser le paysage, comme si l'œil en touchait les détails d'une pointe très délicate : il ressent le moutonnement doux de la forêt de hêtres aux flancs de la roche; il frôle le grain grenu du granit; il tâte le hérissement des sapins, et il est moelleusement chatouillé par l'ouate des nuages ronds, dont Chateaubriand disait qu'ils étaient « si doux à l'œil, qu'on croyait ressentir leur mollesse et leur élasticité ».

Et l'œil apprécie, dans un paysage, soit la netteté du contour par un ciel transparent, soit le flou du lointain estompé par une brume légère.

Ensuite, le goût éduqué sait voir dans un paysage ce qu'on pourrait appeler sa composition : harmonie des proportions, balancement harmonieux des parties, distribution à souhait de la lumière et des ombres, dégradation des teintes dans les divers plans, et cette unité dans la diversité qui donne l'impression que le tableau s'offre tout *fait* à vos yeux, et qu'il n'y a plus qu'à le transporter sur la toile.

Puis c'est la couleur et ses magies : ses harmonies naturelles, ses dissonances, qu'une vapeur habile résout en un accord délicieux. — Ce sont les altérations que subissent les couleurs par leur juxtaposition : et c'est là surtout que l'œil a besoin d'un apprentissage, pour distinguer comment sur le vert sombre des ramures les troncs des pins se détachent en rose, comment le jaune des blés ou des feuilles sèches enrichit de violet les ombres

à la fin de l'été ou à l'automne, et comment — au printemps — un simple toit rose fait éclater comme un hymne le vert tendre des prés. — Il faut savoir apprécier comment la qualité de l'éclairage donne au tableau un caractère particulier : brume noyant les formes dans une buée bleutée, éclat du plein soleil où les couleurs vibrent follement, beaux jours nuageux qui promènent au flanc des plateaux de légères ombres bleues. — Dans une teinte générale uniforme, un œil exercé distingue un luxe inouï de nuances fondues, et il se réjouit à errer longuement en regardant les montagnes, lorsque, plongeant dans la froideur glaciale des gorges abruptes, elles se revêtent de splendides chapes de velours, où tous les verts, tous les roux, tous les bruns se mêlent et vibrent doucement dans une atmosphère vermeille — ou bien quand il suit les coudes de l'Allier, transparent comme une vitre, il voit comme, aux endroits éclairés, transparaît la mosaïque des galets, tandis qu'à l'ombre l'eau verte se dégrade en tons glauques, jaunes, avec parfois des bleus profonds ou des moires irisées, entre les plages éblouissantes de sable blanc et lisse.

Ainsi, par l'analyse, le goût multiplie les sensations, et la jouissance esthétique est, pourrait-on dire, un Protée qui sans cesse accroît sa puissance de transformations; elle arrive à parcourir une échelle infinie, car les bruits, les odeurs, ressortissent à son domaine, et la vibration stridente et continue du « cri-cri », aussi bien que l'odeur framboisée et mielleuse de la fleur de genêt surchauffée par le soleil, tout cela ce sont des éléments de plaisir.

Ne passez pas indifférents devant de pareils spectacles : ne soyez pas comme ces paysans de la montagne, qui, secs et rudes et bruns comme des statues de bois taillées à la serpe, font tellement partie du paysage qu'ils n'en ressentent à aucun degré le charme ou la grandeur. Ne négligez pas cette source de plaisir élevé, qui est en même temps une source de calme et de sérénité; rappelez vos souvenirs : quand vous avez suivi le caprice odorant des routes, vous vous sentez meilleurs et plus enclins à l'indulgence; est-ce la grandeur des scènes que vous avez vues; est-ce l'odeur balsamique que vous avez respirée; ou peut-être est-ce le dieu Pan qui vous a imprégné de bonheur et de calme par le

doux chant de ses pipeaux, que vous preniez pour le sifflement fluide et lourd du merle, ou pour les suaves titillations du rossignol?

En tous cas, prenez une leçon de ce pays qui vous entoure : les basaltes arides, aux gerçures tragiques, dressent leurs énormités grises ou brunes, comme un symbole de la vie pratique, desséchante; souvent à leur base des trous noirs les minent, à leur front, des rides profondes sourcillent, et le soleil implacable semble vouloir calciner ces laves.

Mais la verdure vaporeuse des jeunes arbres, les bouquets odorants des arbustes fleuris, l'aubépine, le genêt, les capillaires, les mousses, les fougères, le lierre luisant, la vigne folle, montent au milieu d'eux, les caressent de leurs fraîcheurs, les enjolivent de leurs guirlandes, et les petites plantes grasses elles-mêmes font des parures de corail rouge à ces austères prismes gris. N'est-ce pas là l'image de la jouissance esthétique, qui vient, avec l'abondance de ses sensations, orner la nudité, rafraîchir la sécheresse de notre vie de chaque jour?

Mais le champ des jouissances du goût s'étend sans cesse. Le mythe des Neuf Muses avait raison : elles sont toutes sœurs; elles se donnent la main et l'on ne peut aimer l'une d'elles sans aimer aussi, et par là même, les autres. Le sentiment du paysage vous amène naturellement à goûter la peinture, qui sait traduire en des œuvres durables les impressions que vous avez ressenties. Et quel champ inépuisable de bonheur s'ouvre à vous, dans les musées, les collections, dans l'étude des œuvres anciennes et modernes! Vous vous tournerez aussi vers les jeunes et vous vous intéresserez à ceux qui appliquent l'art à l'ameublement et veulent que tout ce qui nous entoure ait un cachet artistique et rappelle la nature. Préparés par l'éducation de votre œil, vous comprenez ces artistes de l'école de Nancy, qui dans les crosses de la fougère, dans les ombelles de la ciguë, dans les ramures du pin, trouvent l'inspiration pour leurs balcons et leurs grilles; qui dérobent à l'air son irisation, à la brume ses opacités, à l'eau ses épaisseurs glauques, pour les mettre dans leurs vases, leurs pâtes de verre, leurs vitraux. Ici encore le sentiment de la nature inspire directement ces artistes, et comme les sculpteurs gothiques qui, au XIIIe siècle, sculptèrent les frais chapiteaux

de nos églises, ils vont puiser leurs idées et leurs formes dans la forêt, dans le taillis.

Si nous continuons la revue des arts, votre œil, exercé à suivre les lignes, à en apprécier le galbe et la souplesse, est apte maintenant à comprendre la sculpture; puis, la musique fait chanter vos impressions anciennes, déjà plus vagues, mais toujours fortes et enracinées maintenant dans les profondeurs du sentiment, de même que la poésie, par des mots évocateurs, se plaît à faire vibrer au fond de nous le souvenir du paysage avec ses bruits, ses odeurs et les états d'âme que nous y avons comme semés au passage.

La musique, parfois, se consacre à l'évocation d'un paysage et y réussit puissamment; vous savez que la musique russe y excelle et telle œuvre de Borodine, « Dans les steppes », est une merveille de réalisme coloré. — Est-ce que des pièces comme « Bretagne » ou « la Mer » de notre tout contemporain Guy Ropartz n'ont pas la saveur sauvage et monotone du paysage breton? — Quoi de plus magnifiquement évocateur de toute la vie bruissante et frissonnante du bois, que les « Murmures de la Forêt » dans le « Parsifal » de Wagner?

Parfois aussi (et là elle est davantage dans son domaine), la musique cherche à traduire les émotions, les sentiments que suggère la contemplation de la nature. Qui ne connaît le début de l'ouverture du « Freyschütz », puissant évocateur de la montagne aux noires forêts de pins? — Vincent d'Indy a rapporté des Pyrénées ses merveilleuses « Impressions de montagne » qui sont, lorsqu'on les entend, une véritable révélation : par une force magique, les notes éveillent en nous le paysage serein des cimes, nous donnent à nouveau l'oppression ressentie dans l'atmosphère raréfiée où les bruits parviennent, cristallins et vibrants, à l'oreille bourdonnante.

Enfin, en dehors de toute musique à programme, la musique pure est souvent (et sans le vouloir) évocatrice des lignes ou des couleurs : « Glück est une forêt et Mozart une source »... Il se fait en nous des transformations de nos souvenirs, des synthèses de paysages, des fusions d'une série de sensations en une seule impression émouvante, joyeuse ou triste; et cette impression est souvent sollicitée par une œuvre musicale sans aucun caractère

descriptif, telle que la symphonie avec chants que Beethoven a intitulée « la Joie ». Quand les voix se mêlant chantent dans un mouvement largement rythmé la strophe :

> Joie en fleur, divine flamme,
> Vierge qui descends des cieux,
> Ton ivresse emplit notre âme,
> Dans tes temples glorieux....

une magie fait passer devant nos yeux les bois, les campagnes avec le vent, les bruits, les odeurs, tout ce qui a vibré, chanté en nous, un jour d'allègre promenade par un ciel rayonnant.

Quand dans « Tristan et Iseult » Tristan est près de mourir, un pâtre dans le lointain fait entendre une chanson de hautbois, aux modulations infiniment mélancoliques, et Tristan voit s'élever devant ses yeux le paysage de son enfance...

C'est qu'entre les sons et les couleurs, il y a de mystérieuses associations. Les motifs musicaux se déploient, s'enchaînent, s'entre-croisent en un rythme entraînant comme font les bois et les roches aux flancs des collines; grandissent toujours en une trombe d'harmonies bouillantes où plane le vertige des pentes, où tonnent les timbales, les caisses, et se déchirent les métalliques cymbales, où, comme le fleuve dans les gorges, les basses mugissent de rauques accords, hachent les thèmes, que déchiquètent les cuivres formidables aux sons colorés comme les flammes rougeoyantes du couchant, cherchant à dominer l'immense clameur de l'orgue, qui, pareil à l'ombre progressante, les noie d'un océan de sonorités, précipitant l'intensité suprême des forces orchestrales en un tourbillonnement de vertige, qui craque sec sur un fracas de gong, brisant l'âme emportée...

Et le soleil s'est couché; et les violons chantent la mélodie alanguie, apaisée, comme le paysage, en une douceur où se révoltent des soubresauts, points lumineux toujours plus rares : puis c'est le calme d'une longue harmonie éthérée, irisée de cors lointains et doux comme les collines bleuâtres, s'amoindrissant jusqu'à un souffle qui tient l'oreille suspendue...

Chers élèves, si nous devions seulement vous conduire à un examen, à une école, notre tâche serait légère, et tout serait dit quand on aurait vu le programme. Mais il faut qu'en sortant de

nos mains vous preniez place parmi ceux qu'on distingue ; il faut que dès le lycée votre intelligence prenne de bonnes habitudes, des directions qui assurent votre réussite et votre bonheur. Voilà pourquoi nous voudrions que vous nous livriez cette intelligence tout entière, alors que vous nous dérobez votre imagination, faculté utile ou pernicieuse suivant la direction reçue. Laissez-vous aller à l'enthousiasme, à l'admiration ; ne redoutez pas les critiques moqueuses. Apprenez, en lisant les grands poètes, comment une brillante imagination peut se mettre au service de la raison la plus haute. Développez votre goût, sentez ; s'il y faut un effort, tant mieux : cela est fécond. Et vous ne direz plus alors que nos études sont lettre morte et vous ont fait perdre dans un sombre travail plusieurs années de jeunesse. Si le lycée paraît ennuyeux, la faute en est, peut-être, aux élèves, qui, pouvant mettre dans leurs études l'ardeur de leur jeunesse, les laissent froides et loin du cœur, et voient d'un œil tranquille s'éparpiller la verve juvénile, au lieu de la concentrer dans une admiration productrice.

Le temps de lycée n'est pas une crypte aboutissant à l'apothéose du bachot : il faut travailler par plaisir, pour le développement de soi-même, pour être digne de remplir la fonction à laquelle on sera appelé.

Que la vie soit vie de pensée ou vie d'action, le beau doit y avoir sa place, comme une gerbe de jolies fleurs, dans un appartement modeste, jette une note de joie. Ayez tous ce jardin secret et toujours fleuri dans un coin de votre intelligence, et vous serez heureux d'y venir cueillir ces fleurs embaumées, qui adoucissent les peines et apportent un peu d'idéal dans la mêlée fatigante de la vie.

Les Enseignements de la Nature[1].

... Depuis quelques années une tendance se manifeste et s'accentue aux examens du baccalauréat. Je m'en veux de citer un tel nom ici, mais il s'agit encore des vacances sans qu'il y paraisse. Parmi les sujets de composition française que l'on propose au choix du candidat, il y a toujours un sujet d'impressions personnelles. C'est tantôt sa ville natale que l'on demande au jeune homme de décrire, c'est tantôt un petit coin de son pays qu'il aime particulièrement, c'est tantôt le charme que peut dégager la paisible et souriante vie de province. Il semblerait qu'il y eût là une « perche » tendue à l'ignorance : n'en croyez rien; ce qui est tendu, c'est le plus dangereux des pièges. Alors qu'un candidat finira toujours par retrouver dans sa mémoire quelques bribes d'histoire littéraire, on est stupéfait de constater qu'il n'a pas su retrouver dans son cœur la moindre impression des paysages familiers. Une pauvreté lamentable règne dans ces copies monotones. Il semble, à les lire, que toutes les villes du Languedoc se ressemblent par une laideur banale, que tous les paysages cévenols sont comme le corps du malheureux Hippolyte, « sans forme et sans couleur ». Les meilleurs n'évitent la pauvreté que par une richesse de mauvais aloi et, situant avec impudence tous leurs souvenirs littéraires dans un cadre languedocien, ils font naître des lacs entourés de montagnes en pleine Garrigue — à cause de Lamartine — ou des forêts impénétrables en pleine Camargue — à cause de Chateaubriand. Nulle part, nous ne rencontrons l'impression vivante, personnelle, émue; nulle part, nous ne devinons la bonne et inoubliable

1. Extraits du discours de M. Moussat, agrégé des lettres, professeur de première au lycée d'Alais.

journée de vacances derrière ces paysages pâles et vagues qui pourraient être aussi bien flamands que languedociens. Nul n'a senti ce qu'il y avait dans son pays de particulier, de caractéristique, d'unique! Nul ne l'a senti, et, ce qui est plus grave, nul ne l'a aimé. A chaque copie la même question se pose : « Ces enfants là passent donc leurs vacances dans une chambre? » Et je vous assure que le correcteur songerait parfois — si ce n'était un bien gros mot — à proclamer la faillite de l'enseignement, à l'idée que ces bacheliers n'ont rien vu et ne savent rien voir.

A coup sûr, une part de responsabilité nous incombe. Notre enseignement classique est peut-être encore un peu trop scolaire et livresque. Il ne faut pas croire qu'on l'ait modernisé à l'extrême parce qu'on a fait aux sciences une part considérable et légitime. Je ne crois pas que les mathématiques soient plus transparentes que les littératures à qui veut derrière elles apercevoir la vie. Et la vie, la vie concrète et réelle, avec ses nécessités pratiques mais aussi avec ses rêves colorés, doit être, semble-t-il, le but de l'éducation moderne. A cet égard, disons nous bien que rien ou presque rien dans nos lycées ne répond encore à ce besoin. Comment peut-on demander d'aimer un paysage à l'élève qui a passé presque tout son temps entre les quatre murs blancs d'une classe, devant l'alignement noir des tables? Est-ce la vue des platanes de la cour qui excitera en lui l'amour de la nature et le rendra capable de la bien connaître? Est-ce l'étude, pleine de livres, si peu propice à la réflexion personnelle et à l'imprécision féconde des rêves, qui lui donnera les yeux perçants du montagnard et la vue exacte de l'artiste? Comment apprendra-t-il à noter les coloris divers du jour, les nuances du ciel et des eaux, comment fera-t-il le tour des saisons? Certes, nos poètes sont entre leurs mains, Virgile est aux mains de plusieurs. Mais, outre que ces charmeurs ne charment plus guère dès qu'ils sont préfacés et annotés sous le format d'une édition classique, comment ne pas voir que la poésie ne peut précéder la nature et qu'avant de comprendre et d'aimer Virgile, il faut avoir, comme Virgile, vécu dans les champs, au contact des paysans? Que notre « mea culpa » soit donc complet et sincère. Si nos jeunes gens sont si pauvres en impressions de toute sorte, disons nous bien que nous faisons

souvent un peu tout pour cela! Pour ma part, je dirais volontiers à mes élèves : « Si vous voulez, faisons un rêve! »

« Votre lycée est un parc ouvert sur la campagne. Nous mettons çà et là sous les arbres des bancs pour la méditation et la causerie. Aux chants des oiseaux sur nos têtes répondent les cris du coq de la ferme voisine. Nichés dans les bois, des pavillons qui ne sont pas des casernes, sont là pour nous abriter durant la pluie, le travail ou le sommeil. Comme le travail est difficile dans l'étude et la réflexion malaisée dans le dortoir, vous êtes isolés le plus possible... L'heure est douce, le temps est beau, nous allons en flânant aller jusqu'à la ferme. Le fermier nous accueille, nous lui demandons si le miel sera bon et abondant cette année et il nous mène voir ses ruches : ce paysan aime ses abeilles, connaît les fleurs qui leur sont nécessaires, sait où il faut placer leurs demeures. Nous l'écoutons, nous posons les naïves questions des citadins qui enchantent et font sourire le paysan. Nous rentrons. Et demain, mes amis, groupés sur les bancs, à l'ombre des arbres, nous expliquerons les Géorgiques. Peut-être alors sous la précision colorée des mots verrez-vous autre chose que du latin, peut-être des visions agrestes remplaceront-elles les souvenirs — ou les oublis — de syntaxe. — C'est dans le lit du torrent voisin que nous irons ramasser les ammonites qui vous intéresseront à la géologie; c'est auprès du vieux château ruiné que nous vous parlerons de la féodalité; les restes sublimes du vieil aqueduc vous diront mieux que Tite-Live la grandeur du nom romain ». — Ce rêve que nous faisons, ne l'avez-vous jamais fait? Il faut de l'air dans nos lycées, si nous voulons que l'air pénètre dans les jeunes âmes; nous désirons que nos enfants sachent voir la nature : ne dressons pas un mur entre leurs yeux et elle! Qu'on fasse à l'étude du pays une place prépondérante, que la géologie et la géographie locales, que l'histoire régionale, que la langue provinciale soient les premiers éléments de l'éducation : ainsi nos élèves pourront vérifier par eux-mêmes et sur place tous les enseignements reçus au lycée. Ils y acquerront la précision indispensable de l'esprit, le goût de l'étude et le sens du beau.

Mais ceci n'est qu'un rêve, vous le savez bien, et vous savez aussi à quelles difficultés matérielles on se heurterait si l'on

voulait du rêve faire une réalité. Est-ce à dire que le mal soit sans remède? Non pas! Et c'est ici que les vacances devraient avoir un rôle complémentaire et bienfaisant. Il faudrait se dire que ces deux mois de loisir ne sont pas uniquement deux mois de paresse. Il ne faudrait pas les considérer comme une longue sieste où l'on s'abîme, où l'on oublie le plus possible le lycée, et aussi ce qu'on y a appris. Il faudrait que nos jeunes gens missent à profit ce temps pour remplir leurs yeux d'images neuves, leurs esprits d'impressions nouvelles, leurs cœurs d'enthousiasmes rafraîchis. Il faudrait que les vacances ne fussent pas la fin d'une année scolaire mais plutôt le commencement d'une autre. Sachez que c'est là, pendant ces deux mois, que vous allez faire provision de choses et vous instruire. Nous vous apprendrons ensuite durant les classes patientes à mettre en ordre ces matériaux, à classer sous leur jour ces souvenirs, à les confronter avec les auteurs. Et quand l'année sera finie, vous aurez acquis une méthode large et précise, vous aurez un goût affiné et plus exact, un sentiment plus profond et plus riche et vos nouvelles impressions de vacances en seront plus belles et plus nombreuses. Et ainsi les vacances et les classes, au lieu d'être des sœurs ennemies ou tout au moins incompatibles, seraient des collaboratrices intelligentes et inséparables.

Et quand, mes chers amis, vous aurez vu tout cela, quand vous aurez au jour le jour noté vos impressions sur le carnet de route des vacances, revenez-nous, oubliez que l'horizon de la classe s'arrête à un tableau noir et à un mur blanc, plantez autour de vous les décors du souvenir, qu'il n'y ait pas une ligne de latin, une phrase de français qui ne s'enrichisse immédiatement en vous de mille impressions personnelles. Que Tityre vous rappelle cet arrêt délicieux que vous fîtes sous le hêtre, au bord de la source, que les « Rêveries d'un promeneur solitaire » évoquent en vous l'impression du « déjà vu », qu'il y ait en vous grâce aux vacances de la beauté latente, qui n'a besoin que d'une phrase chantante ou d'un mot précis pour se révéler et vous éblouir. Et si durant les vacances vous n'avez pas constamment dormi, vous ne dormirez pas non plus sur les pages des classiques...

La Vie intime[1].

... Nous vous rendons enfin à vous-mêmes. Nous vous confions avec tranquillité à la douceur des heures claires et libres. Nous allons cesser, pour un instant, de vous voir croître à l'ombre de nos volontés; je n'entends pas seulement par là l'affranchissement passager de la contrainte qui pendant de longs mois vous a disciplinés, je songe surtout à cette tutelle morale, à cette sollicitude intellectuelle qui, penchées sur vous avec diligence, s'appliquent à vous faire prendre lentement conscience des trésors ignorés que vous portez en vous, à dégager de votre enfance inquiète et encore hésitante la personnalité qui s'affirmera demain. Car c'est bien cela, l'éducation telle que nous la comprenons, la transformation continue d'une âme par l'action d'une âme, œuvre délicate, puisqu'il faut par une influence extérieure amener un être à ne dépendre que de lui, œuvre féconde qui régénère le monde et seule en assure le véritable progrès. Mais pour qu'elle soit tout à fait efficace il est des instants où l'on doit vous laisser seuls avec vous-mêmes et livrer votre culture aux forces profondes du silence. Il y a peut-être quelque apparence d'ironie à faire en ce jour et en ce lieu l'éloge du silence. On vous l'a si souvent imposé que vous comptez bien prendre votre revanche, et ce n'est pas moi qui retiendrai votre premier élan. Mais les vacances, après des déplacements un peu vains et certaine agitation assez inutile, ne tarderont pas à vous apporter des heures de solitude et de méditation où les souvenirs de vos mois scolaires reviendront à vous, transformés déjà, incorporés à vos pensées, à vos sentiments les plus intimes.

1. Extraits du discours de M. Favières, professeur de philosophie au lycée de Valenciennes.

... Ce que vous saisirez tout d'abord dans cette expérience silencieuse, c'est la fuite sournoise du temps. Notre présent n'est qu'une limite mouvante entre un passé qui s'accroît sans cesse et un avenir trop vite dévoilé. Vous sentirez mieux, seuls avec vous-mêmes, la présence fugitive des heures radieuses. Vous les verrez passer devant vous semblables à une théorie de vierges harmonieuses que nul sortilège n'arrêtera, et vous apporter sans suspendre leur cours le peu de joie ou de douleur que peuvent contenir leurs mains menues et frêles. Au début, leur foule resplendissante vous semblera infinie et vous croirez être les maîtres d'un trésor magnifique et illimité. Mais vous ne tarderez pas à éprouver que leur glissante présence se dérobera vite à vos désirs. Elles passeront, d'une allure égale, couronnées de rosée, d'argent clair, d'azur foncé, d'or vif et de violettes. Ces dernières surtout sont, aux extrêmes jours de septembre, d'une mélancolie enivrante et désolée : tout ce trésor d'allégresse n'est plus guère qu'un souvenir parfumé et le soleil semble pleurer en larmes d'or sur les dernières roses. Une rose d'automne est plus qu'une autre exquise, atteste le poète. Ces derniers jours, on voudrait étreindre leur charme furtif, ou fixer tout au moins leur image éphémère. Comme Orphée retenant avec désespoir l'ombre insaisissable d'Eurydice, on tente vainement d'immobiliser leur grâce pâlie. Vous l'éprouverez, mes jeunes amis; vous aurez malgré votre âge le sentiment aigu de la vie qui s'écoule, et que toute notre existence est en nous comme un peu d'eau dans le creux de notre main, comme le rythme de plus en plus atténué d'un écho qui s'évanouit.

Mais prenez garde que le renoncement, la résignation découragée ne sont pas le dernier mot de la vie. La fuite du temps ne doit pas nous incliner au mépris des choses terrestres ni à l'attente passive de mystères inconnus. Notre existence est un rêve fuyant, mais dans ce rêve tient un infini possible d'amours et de beautés, de souffrances et de défaites, d'héroïsmes et de triomphes. Nous ne sommes qu'un voyageur qui passe parmi ces formes familières; laissons-y du moins l'empreinte de notre passage. Il nous est donné d'en modifier la face et de laisser en partant un peu de justice, un peu plus de bonheur, la possibilité

de quelques nouveaux sourires. Par là, un peu d'éternité nous est accessible. Rien n'est durable en nous que les œuvres de nos courages. Nous sommes des outils éphémères pour quelque chose d'immortel. Dans cette lutte, trop souvent, des désillusions nous attendent, bien des angoisses peut-être et des heures assombries. Mais la force des âmes viriles est faite de déceptions stoïquement supportées, et leur joie invincible de douleurs contenues. Les larmes laissent une clarté de plus dans le regard où elles ont brillé, et une illusion qui disparaît, c'est en définitive un peu plus de vérité qui a pénétré dans notre âme. D'ailleurs n'est-il pas arbitraire de marquer seulement ce qui toujours nous échappe sans faire attention en même temps à ce qui surgit en nous? Notre être intérieur est une création sans cesse continuée; nous ne sommes jamais tout à fait le même, et si nos sentiments passés s'affaiblissent, si nos convictions se relâchent, c'est que des émois plus récents, des espérances plus ferventes sont venus jusqu'à nous; si notre durée comporte tant de ruines, c'est qu'elle édifie sans cesse des demeures nouvelles. Nous sommes en cela l'image de la nature elle-même où toute fleur qui se fane est la rançon d'une fleur prête à éclore, où tout regret qui s'attriste est compensé par un espoir qui s'éveille. « Les forêts futures, dit Maurice de Guérin, se balancent insensiblement aux forêts vivantes », et selon l'image qu'évoque le plus grand des poètes, aux lamentations funéraires se mêlent sans cesse les cris de joie que poussent les enfants en ouvrant les yeux sur les domaines de la lumière :

Miscetur funere vagor
Quem pueri tollunt visentes luminis oras.

Ce sont ces révélations que vous apporteront en particulier les longs crépuscules de septembre. Car la véritable solitude n'est totale qu'au crépuscule. Cette émotion forte et généreuse qui descendra alors jusqu'aux profondeurs de votre être, vous n'en direz mot à personne; ce sera votre jardin secret, le souvenir que vous porterez en vous plus efficace qu'aucun précepte. Car les belles actions devant lesquelles on s'incline, et les sacrifices obscurs qui s'accomplissent en silence dans les coins sombres de la vie, sont la postérité merveilleuse d'une idée plus haute et plus pure qui a traversé la sérénité de nos heures solitaires....

Quelques Réflexions sur la Vie intense aux États-Unis.

Il n'est besoin que d'entendre deux ou trois Américains parler du « Old World » pour être aussitôt renseignés sur l'idée qu'ils se font de nous et d'eux par comparaison. Notre monde c'est celui où l'on envoie sa fille finir son éducation et sa femme passer des vacances, où l'on vient soi-même faire un tour, tous les dix ans, s'il arrive qu'on ait un mois à perdre — le monde où l'on s'amuse, où l'on se repose : le leur, c'est celui où l'on vit.

Ce jugement n'exclut pas d'ailleurs une certaine admiration, mais qui s'adresse à nos monuments et à nos musées, jamais à nous; nous leur semblons les retardataires de la grande marche en avant dont ils sont les éclaireurs : ils vont plus vite, bâtissent plus haut, manient plus d'argent; leurs statistiques sont établies à coup de superlatifs, leur existence faite d'initiative et de risques : ils vivent la vie intense.

Ce qui est plus étonnant, c'est que nous soyons tout prêts à penser d'eux ce qu'ils pensent d'eux-mêmes. Il n'y a pas que les milliers d'émigrants irlandais, russes ou siciliens à croire ce pays la terre des espoirs nouveaux et des possibilités infinies; ceux qui réfléchissent sont du même avis. Je me souviens d'avoir rencontré un ingénieur anglais à bord du bateau qui m'emmenait à Boston. Il était du Lancashire et l'amour de la mécanique s'alliait chez lui à un mysticisme effréné; il croyait aux symboles obscurs, aux formules secrètes, aux cycles qui emportent les nations dans leur mouvement nécessaire. Il s'en allait visiter, quelque part, sur les côtes de Californie, une école de la nouvelle sagesse; bref on pouvait l'accuser de tout, excepté de positivisme. Et cet apôtre me déclara qu'il laissait l'Angleterre pour

devenir citoyen américain, parce que le jour de sa patrie était passé; parce qu'en dépit de la chasse au dollar, les hommes d'Amérique servaient à leur insu les desseins du monde; parce qu'ils avaient le droit et la beauté, ayant la puissance; parce qu'ils vivaient enfin là où nous survivons.

Nous disons la même chose, sous une autre forme, lorsque nous reprochons à l'Amérique son agitation, son égoïsme, sa mentalité sommaire; nos critiques comme nos hommages s'en vont à cette même réalité que nous avons nommée d'heureuse façon « la Vie Intense ».

L'expression est heureuse, en effet, car elle caractérise une manière d'être qui ne diffère pas tant de la nôtre en nature qu'en puissance : ces gens-là sont ce que nous tendons à devenir. Capitalisme, machinisme, démocratie, tous les éléments de la civilisation moderne ayant rencontré chez eux des circonstances favorables et aucun des obstacles qui s'opposent ici à leur développement y ont soudain poussé leur fleur gigantesque — monstrueuse disent quelques-uns — et cela explique l'horreur ou l'attrait que la vie intense présente pour nous. Elle est à la fois le miroir grossissant qui nous avertit de nos tares et la vision magique où notre destin s'entrevoit. Ainsi ne saurait-il être question de chauvinisme continental dans le jugement que nous en portons. Ce jugement atteint, plus loin qu'elle, les tendances universelles dont elle n'est qu'un résultat. Ou plutôt, puisqu'on ne juge pas ce qui apparaît comme nécessaire, nous ne jugeons pas la vie intense, nous l'observons. Si devant elle nous regrettons quelque chose, c'est que nous étions hier en face de ce que nous serons demain et ce regret est trop vain pour constituer une offense.

Sans revenir ici sur les manifestations les plus connues de cette activité prodigieuse : maisons à trente étages, téléphone installé dans chaque appartement, triple réseau de transports aérien, souterrain, « subterrain », on peut remarquer qu'elles proviennent toutes du même principe : économiser l'espace, le temps, l'effort, ceci afin de rendre la vie humaine plus facile ou plus riche. Le métropolitain a des trains rapides à côté des trains omnibus et je me souviens de mon effarement devant les premiers ascenseurs « express ». Dans notre bon vieux monde,

si nous désirons descendre du tramway à un arrêt facultatif, nous levons le bras pour tirer une corde; là-bas un bouton électrique placé derrière chaque voyageur raccourcit le mouvement nécessaire : il en coûte trente boutons voilà tout; à Los Angelès au lieu de perdre son temps et sa bonne humeur à passer par le central, on obtient automatiquement la communication désirée en pressant sur autant de chiffres qu'il y en a dans le numéro. Des pancartes se balancent au milieu des grands magasins pour indiquer aux acheteurs la situation des rues voisines et leur épargner ainsi un petit nombre de pas inutiles ou la peine de s'orienter; la liste et l'emplacement des comptoirs sont affichés à chaque étage auprès de l'ascenseur. Arrivez-vous au musée, il n'est besoin que d'étendre la main pour trouver le plan, le guide, la brochure qui signale les acquisitions nouvelles. Vous tombez à l'improviste dans un collège de 1 400 élèves; on peut vous dire à l'instant, grâce à un petit système de fiches, où se trouve exactement chacune d'elles et vraisemblablement chacun des professeurs alors que les unes et les autres jouissent pourtant de la plus grande liberté; les tableaux, les emplois du temps sont conçus de telle sorte que l'œil n'hésite pas une seconde à trouver le renseignement nécessaire. Et si je signale toutes ces innovations, ce n'est pas tant à cause de la commodité qu'elles représentent que de l'activité qu'elles exigent. S'imagine-t-on la recherche continue, la fièvre d'esprit où il faut s'entretenir pour prévoir tous les besoins, inventer les difficultés avant de les résoudre; voit-on quel labeur acharné est le prix de cette facilité apparente et quel mal tous ces gens-là doivent prendre à s'en épargner?

Je ne signale que pour mémoire la division du travail et la concentration de la vente qui portent témoignage de cette même vie intense; elles sont poussées si loin que d'une part, j'ai vu à New-York des employés plier des costumes, d'autres les mettre en boîte, d'autres ficeler, d'autres coller des étiquettes et que par ailleurs il m'a fallu me promener pendant vingt minutes dans Philadelphie à la recherche d'épingles à cheveux pour avoir oublié que, hors des « stores », il n'était pas de salut.

Division du travail et concentration de la vente ont comme on le sait le même résultat : assurer une production plus abondante,

une circulation plus rapide et en dernier lieu une jouissance plus générale. Mais, — c'est là un autre caractère de la vie intense qui nous apparaît toute utilitaire au premier abord — si cette fin est toujours présente, elle semble souvent oubliée des individus mêmes qui la poursuivent. A regarder les choses de près, l'observateur a vite l'impression d'un jeu, d'une gageure de grands enfants dont chacun s'amuserait à être plus ingénieux que le voisin ou à battre son propre record. « Tu as trouvé ça, top, et moi ça. Et moi ça. » Et un sourire nous vient, sans que nous sachions bien pourquoi, devant cet effort presque puéril à cause de sa continuité, de son visible contentement de lui-même et des menues choses auxquelles il s'attache. Dans le grand magasin de New-York auquel je faisais allusion tout à l'heure, pour ne pas imprimer « Printemps, Été, Automne » sur les circulaires en carton qui varient avec les saisons, on en a peint la tranche de différentes couleurs et on m'expliquait avec fierté que c'était plus rapide et plus frappant. Le texte seul de ces petites cartes offrait tout un enseignement; les désirs du client, ses espérances, ses inquiétudes y étaient prévus de telle sorte qu'on pouvait répondre d'un mot à chacune des suggestions. A la place de l'acheteuse je me serais sentie effrayée qu'on me connût si complètement et mes craintes se précisèrent lorsque l'employé ajouta que le même type de costume modifié suivant les indications demandées « était sûr de plaire à tout le monde ! »

Bien entendu, il y aurait de l'injustice à ne voir qu'un jeu de géants dans l'activité américaine, ou alors il faut rendre au mot sa valeur philosophique. Cette activité est un jeu en ce qu'elle trouve en elle son stimulant et sa récompense; elle est désintéressée, quoiqu'on en ait dit. Pendant les quelques jours que je passai à « Willesley », j'eus l'occasion de visiter la grande buanderie du collège; j'y trouvai le patron au milieu de ses ouvrières qui surveillait le travail. Il me signala lui-même deux innovations toutes récentes dont il était l'auteur. Ayant remarqué que les jeunes filles étaient forcées d'étendre la main pour augmenter ou diminuer le courant dans le fer à repasser, il avait imaginé un petit mécanisme adapté au fer lui-même et qui supprimait le dérangement. Il avait vu aussi plusieurs ouvrières rejeter d'un geste impatient les cordons conducteurs qui gênaient

leurs mouvements : l'idée lui était venue aussitôt de retenir les cordons par un système de plombs qui les maintenait en place. Il passait ainsi toutes ses journées, occupé à s'ingénier pour que cela marche. Et ce n'était point chez lui instinct philanthropique, ni désir d'un plus gros gain, mais besoin de faire mieux pour le plaisir de faire mieux. Il y avait de l'artiste chez cet homme d'affaires que le perfectionnement intéressait en dehors de son résultat. Toute l'Amérique lui ressemble : elle s'est fait une passion du travail auquel sa vie la condamne; elle s'y lance à fond de train, les muscles tendus, la tête en avant comme dans un match gigantesque dont elle aurait oublié l'enjeu.

Qu'on n'objecte pas à cela la chasse au dollar dont on nous a trop parlé; nul moins que l'Américain n'apprécie l'argent pour lui-même, il le jette à pleines mains, ignorant de la lésinerie et de l'épargne; il continue à produire longtemps après que ses ressources dépassent de beaucoup ses besoins — on cherche en vain dans les grands parcs d'Amérique le petit rentier, le commerçant retiré des affaires, tous ces types si fréquents chez nous, — l'argent lui est un moyen de parer sa femme, d'orner sa maison, surtout d'agrandir son entreprise; c'est un instrument de jouissance sociale ou industrielle, c'est-à-dire en dernière analyse la condition d'une activité à venir plus étendue encore que celle qu'il a fournie dans le passé.

D'ailleurs, même si les Américains ne portaient pas en eux le désir et comme la passion de cette activité formidable, les nécessités du milieu auraient vite fait de les créer. Nous avons vu tout à l'heure qu'en apparence la civilisation américaine se proposait de diminuer l'effort et de multiplier le temps; ce n'est là qu'une apparence. Le temps gagné est tout de suite rempli, l'effort disponible immédiatement réclamé par quelque besogne nouvelle; la vie impérieuse exige d'autant plus des individus, qu'elle les sait mieux armés, mieux servis; elle n'a pas d'excuses pour les défaillances et on en arrive à cette conclusion paradoxale d'un peuple possédant avec le plus de machines le moins de loisirs.

Ceci n'est pas vrai seulement de l'industrie brûlée par la fièvre de la concurrence; ce l'est de la vie quotidienne où tout se complique à nouveau après s'être simplifié. Je m'entretenais un jour des ressources américaines avec un religieux fort intelligent

qui dirigeait un grand patronage. Il m'expliqua dans son enthousiasme qu'un conférencier lui ayant fait défaut la veille même de la conférence, quelques heures lui avaient suffi pour en solliciter cinq ou six autres, pour les suivre au bout du fil — c'étaient des médecins — de leur appartement à leur clinique, de leur clinique à leur cercle, de leur cercle à leur maison de campagne et finalement s'assurer les services d'un de ces hommes de bonne volonté. Il termina en me demandant ce que nous aurions fait, nous, à sa place. Et comme j'insinuais qu'on aurait pu, par exemple, renvoyer la conférence à un autre jour, il me jeta un regard où la surprise l'emportait encore sur le mépris. C'était un bon Américain! Ce sont de bons Américains tous ces gens qui vous harcèlent au téléphone pour vous demander une réponse, un renseignement, voire même des nouvelles de votre santé.

A l'Hôtel Martha Washington où j'étais descendue, des employées se tenaient à demeure auprès des cabines pour avertir de minute en minute les voyageuses qu'on y appelait; les ascenseurs fonctionnent sans cesse, même à vide, avec une régularité de trains, manœuvrés par de pauvres diables qui doivent trouver monotone la vie intense; j'ai vu de jeunes dactylographes le récepteur aux oreilles, la fièvre aux doigts, transcrire à journées entières les ordres qu'on leur dictait du centre du magasin; nulle part les nerfs ne sont plus détraqués qu'en Amérique, la suggestion plus facile, la neurasthénie plus courante.

On répondra que ce pays traverse une période de transition, qu'à la concurrence succédera la réglementation du travail, qu'une fois la journée de huit ou sept heures conquise, les loisirs créés par la machine seront vraiment des loisirs, etc. C'est possible; pourtant l'activité américaine semble bien avoir pour condition son intensité même; elle vit de sa fièvre. Pourra-t-on modérer l'ardeur sans paralyser l'initiative, ralentir la course sans nuire au bond, assagir ces tempéraments sans tuer le pouvoir d'invention dont leur folie était le principe?

En attendant, la folie gagne par contagion ceux qu'elle aurait dû épargner : la foule des femmes et des enfants. Et comme chez ces privilégiés l'activité n'a plus d'objet nécessaire, elle s'évertue

dans le vide, frivole, épuisante. On me citait l'exemple d'une jeune fille du monde qui tient registre de ses invitations plusieurs semaines à l'avance et qui ne sait plus que faire d'elle s'il lui arrive par hasard de passer une soirée à la maison.

Dans cette société si éprise de ses aises, un instinct de complication règne partout. Qu'une dizaine d'élèves de Wellesley éprouvent le besoin de former un petit groupe sympathique et elles commencent par bâtir une maison. Elles se constituent ensuite en société secrète : on élit une secrétaire, une trésorière; on se met à la recherche d'une femme de ménage, le tout pour prendre le thé entre soi une ou deux fois par semaine. Nulle part dans les vraies villes américaines on n'a l'impression du repos; les parcs y sont merveilleux mais vides; les vieillards sont morts, ou se cachent ou parviennent à se rajeunir; quand on ne mange pas, on mâche, quand on s'asseoit c'est dans un rocking-chair pour être bien sûr de ne pas rester tranquille; le fameux flirt procède du même désir, celui d'avoir le cœur en mouvement. C'est comme une impossibilité à séparer la vie de l'action, un éternel besoin de divertissement toujours aussi misérable, dirait Pascal, quelque prétexte qu'il se donne, un expédient qui consisterait à peupler sa pensée de fantoches pour tromper la solitude intérieure.

Ou plutôt pourquoi parler de solitude intérieure là ou la vie intérieure n'existe pas. On travaille ferme en Amérique, on parle trop vite et trop haut, on joue, on marche, on se marie, on divorce, on étudie, on fait du bien, on ne rêve pas. Même lorsqu'un grand poète s'y lève c'est pour exalter la puissance et conseiller l'énergie; les mouvements religieux les plus mystiques dans leur principe y développent immédiatement des tendances utilitaires : la « Christian-Science » y devient une hygiène autant et plus qu'une doctrine, des instituts de magnétisme ne vous offrent dans leurs études que les moyens d'accroître votre influence personnelle — j'omets à dessein le charlatanisme de ceux qui ouvrent un cours sur « l'Abondance de l'Heure », deux cent cinquante francs par an avec le manuscrit. — J'ai réjoui les grandes élèves d'une Université en leur demandant si elles rêvaient quelquefois; s'il leur arrivait de ne rien faire, si elles préféraient la ville à la campagne et quel était le sens des sym-

boles de Puvis de Chavannes dans les fresques de Boston. Elles n'avaient évidemment pas l'habitude de se poser des questions aussi oiseuses; la notion de symbole leur était à peu près inintelligible; leur poète favori était Tennyson. Seule une petite mûlatresse me déclara préférer Keats. Et encore, je parle ici des femmes, des seuls êtres qui aient en Amérique les loisirs de se cultiver; la culture chez les hommes est chose exceptionnelle, elle suppose une jeunesse prolongée, recueillie qui leur a toujours fait défaut.

Un détail suffit à prouver ce que le recueillement a là-bas d'anormal. Il y a quelques mois lorsqu'il s'agit d'honorer par un deuil public un de ces grands industriels morts à la tâche, les Compagnies décidèrent que les trains et tramways s'arrêteraient une minute sur toutes les lignes, à la même heure : l'arrêt! voilà ce que l'Amérique avait trouvé de plus solennel.

Cela ne signifie point encore une fois que même pour les individus la vie intense n'ait pas son prix; en attendant qu'elle ruine les facultés elle les exalte; elle supprime la contemplation mais elle ignore la léthargie et chez les êtres d'élite elle égale comme stimulant les mobiles les plus forts que l'ancien monde ait connus : on peut renouveler la face de la terre par amour de Dieu, par culte de l'Idée ou par besoin de mouvement. En Amérique l'activité philanthropique est intense comme l'autre; les femmes se jettent en pleine lutte sociale; elles étudient les conditions du travail, conduisent des enquêtes, publient des monographies précieuses par les chiffres qu'elles renferment; rien ne ressemble moins ni plus à une sœur de Saint-Vincent de Paul qu'une sociologue de settlement et c'est vraiment affaire de goût que de choisir entre les deux.

Voilà pourquoi tout jugement sur la vie intense, en même temps qu'il est sommaire, est injuste et hasardeux ; il est tenu de négliger des réalités indéniables, souvent bienfaisantes, pour ne porter que sur des résultats lointains qu'on pressent au moins autant qu'on les déduit.

Ces résultats lointains sont cependant les seuls à considérer. Qu'importe en effet que la vie intense flatte ou choque nos goûts, offense les traditions si elle sert les intérêts supérieurs du monde — même au détriment de certains individus (toutes les

conquêtes se paient) — même au détriment de presque tous les individus, si elle constitue, par exemple, une période de transition douloureuse mais nécessaire.

Or, la vie intense apportera-t-elle plus de bien-être ? Oui, répondent ses fervents ; elle décuple la richesse, la fait circuler plus vite et la répartit mieux ; elle entasse les bananes sur les petites voitures du pauvre; elle a conservé la viande, concentré le lait; parce qu'elle abaisse les prix, elle augmente la demande, crée du travail, invite les travailleurs. Ceux-ci forts et dignes puisqu'ils se sentent nécessaires, s'élèvent à un type de vie supérieure : plus de classes, plus d'impossibilités pour les mieux doués de se faire la place à laquelle ils ont droit. Toutes les supériorités humaines assurées ainsi à l'œuvre, en même temps que tous les espoirs permis à l'ouvrier. C'est l'hymne à la vie intense et l'on est tenté de l'entonner en regardant passer dans les rues les petites dactylographes pimpantes, aux cheveux bouffants, aux blouses claires, en voyant débarquer des milliers d'émigrants — le bateau où j'étais en amenait dix-huit cents — en parcourant les royales bibliothèques « free to all » où l'on se presse après la fin du travail. L'activité est étourdissante : qu'importe s'il y a plus de têtes hautes et de cœurs légers, si l'on paie de sa fatigue le droit à sa joie. C'est notre sagesse caduque qui a tort, sagesse d'un âge pauvre qui, impuissant à contenter les hommes, avait fait du renoncement une vertu.

Et ces conclusions seraient indiscutables si le bien-être n'avait en soi rien d'absolu, s'il n'était pas à jamais un rapport entre ce qu'on désire et ce qu'on possède. La vie intense multiplie fatalement les besoins (nous avons vu qu'elle s'en vantait), elle les multiplie sciemment aussi, pour assurer des débouchés à sa surproduction. Elle emploie à cette fin les expositions, les réclames, la mode ; elle tente l'acheteur de mille manières ; non contente d'éveiller chez lui des exigences légitimes elle en crée de factices dont elle vit. Les apôtres de la vie intense raisonnent comme si la surproduction industrielle signifiait uniquement qu'on fabrique en plus grand nombre les mêmes choses. Elle signifie autant et plus qu'on fabrique des choses différentes répondant aux demandes nouvelles d'un nombre limité de gens.

Les femmes consomment de l'ice-cream, boivent du soda-water, portent des robes criblées de pauvre garniture et des faux cheveux sous leurs bouffants et elles souffrent s'il leur manque un seul élément de ce bonheur nouveau. Et parce que le confort semble fait là-bas de détails innombrables, que le luxe ne connaît pas de limites à ses raffinements, on peut désirer à l'infini sans épuiser les choses désirables et l'équilibre s'établit moins que jamais entre l'aspiration et la jouissance.

Y a-t-il du moins plus de gens qui devraient être heureux? Les slums de New-York, les taudis de Pittsburg invitent à en douter et il est intéressant de consulter à ce sujet l'enquête que vient de publier *The Survey* sur la condition d'une bonne partie des émigrants dix ou quinze ans après leur arrivée. En réalité le progrès américain élit au milieu des nouveaux venus un certain nombre de privilégiés dont il fait vite — c'est entendu — une espèce de bourgeoisie du travail plus difficile que l'autre à satisfaire, plus agitée et aussi plus agissante; mais c'est au prix d'un déchet considérable que l'Amérique elle-même ne songe pas à nier. Elle en rejette, il est vrai, la responsabilité sur l'ancien monde; un flot de pauvres gens lui arrivent mal adaptés aux conditions de la vie nouvelle puisqu'ils ne l'étaient déjà plus à celles de la vie ancienne. Comment s'étonner qu'ils succombent dans une lutte trop violente pour eux? Nul ne s'étonne en effet; nous nous demandons seulement si le progrès dans la vie intense a pour condition première la défaite des mal doués, d'autant plus rapide qu'on demande à l'organisme humain une tension excessive; si, à mesure qu'elle devient plus pesante et tourne plus vite, la roue éternelle n'accroche pas plus de maladroits en passant : l'accroissement du bonheur individuel nous semblait déjà problématique, le prétendu bonheur du plus grand nombre nous inquiète décidément.

S'il est téméraire d'affirmer que la vie intense assure au monde plus de bien-être, il serait provocant de redire qu'elle y apporte plus de beauté. Le paradoxe a de quoi tenter des esprits subtils : mon ingénieur déclarait la Cène de Léonard de Vinci une pauvre chose comparée à un bateau à vapeur; au « joy for ever » il répondait « creatures of decay » et l'art ne lui apparaissait que comme un initiateur ayant fait son temps et qu'il ne

fallait pas interposer davantage entre la nature et nous. J'ai moi-même dans la mémoire certaines impressions ressenties au contact de la vie intense et qui m'ont hantée plus qu'aucun poème. Je me rappelle, par exemple, m'être promenée dans New-York un jour de brouillard et avoir compris pour la première fois la beauté des maisons de trente étages. Avec leur sommet noyé dans la brume elles donnaient l'idée d'un effort humain colossal à qui tout serait permis ; elles ne s'élançaient pas d'un bond comme nos cathédrales, elles montaient lentes, régulières, dédaigneuses, dans un tranquille défi, s'arrêtant par décision non par lassitude et suggérant à cause de cela d'infinies possibilités. De plus ce n'était point, comme une tour ou un clocher, l'élan d'une pensée unique, l'aspiration d'une élite vers les hauteurs ; des centaines de gens travaillaient là-haut derrière les fenêtres pareilles dans ces bureaux qui n'avaient rien d'un palais de rêve ou de prière, et la vision venait soudain de toute une démocratie qui semblait participer à cette ascension compacte ; c'était la vie quotidienne, l'homme ordinaire qui montait.

Qu'il y ait de la beauté dans la force, dans l'orgueil surtout que la force légitime, dans le labeur vénérable dont elle témoigne, dans l'espoir dont elle fait frémir, personne ne songe à le nier, mais c'est une beauté spéciale, créée par notre esprit sans que nos sens la subissent, exaltation savante et accidentelle que nous payons de trop de laideur pour en demeurer reconnaissants.

Car, à part les effets de ce genre, la vie intense offense la beauté plus qu'elle ne la sert, en détruisant partout la différence, le caractère. La redoutable machine happe au passage toute pensée humaine, la fond, la coule, la reproduit et la distribue à l'infini ; après l'ingéniosité rien ne nous frappe plus là-bas que l'uniformité et le contraire serait surprenant parmi cette légion de gens qui travaillent mûs par les mêmes mobiles, astreints aux mêmes nécessités, servis par les mêmes outils. De Boston à la Nouvelle-Orléans, de la Nouvelle-Orléans à Los Angelès, de Los Angelès à San-Francisco, ce sont les mêmes wagons, les mêmes tramways, les mêmes réclames, les mêmes « céréales », les mêmes bibliothèques, les mêmes playgrounds, les mêmes stores où se débitent les mêmes blouses,

les mêmes « rats », les mêmes souliers à hauts talons — mêmes « settlements », mêmes universités, mêmes rues, mêmes « blocks », mêmes maisons. Évidemment, on ne peut pas empêcher les palmiers de la Nouvelle-Orléans de s'épanouir comme d'énormes bouquets le long des avenues, ni les fleurs de la Californie de frissonner en souples écharpes au flanc des petits chalets clairs; mais on se rattrape dans la « cité » et je défie n'importe qui de deviner d'après les hideuses cartes coloriées qu'on lui en offrira, si c'est de l'est, de l'ouest ou du sud qu'il est question.

Je sais bien qu'on peut faire à notre Europe industrielle le même reproche. N'empêche que l'absence de passé et de frontières, la fréquence des communications, le culte de la machine, ont rendu l'uniformité en Amérique plus intense elle aussi que partout ailleurs.

Je sais aussi qu'on est convenu de méditer longuement les différences qui séparent l'Américain de New-York de celui de San-Francisco. Elles peuvent être vraies des âmes — et encore — elles ne le sont guère des institutions ni des monuments. Et comme il est difficile à vivre toujours dans le même milieu, de développer en soi des préférences individuelles, la vie intense a tué, après le caractère des choses, le goût des gens; les souvenirs rapportés de voyage, les photographies qui décorent les murs y offrent une ressemblance touchante; d'aussi universel que le rocking-chair on ne trouve en Amérique que l'*Angelus* de Millet ou le *Saint Jean-Baptiste* d'Andréa del Sarto.

Si bien qu'en dernière analyse la seule individualité qui subsiste dans ce pays est celle de l'énergie : on n'y est pas soi-même par sa pensée ou son amour, mais par son vouloir et si l'on désire imposer sa personnalité aux autres c'est pour les conduire, jamais pour les façonner. « L'art c'est moi; la vie intense, c'est nous »; rien n'est moins favorable à la Beauté, du moins telle que l'a rêvée un passé trop long pour le mettre en question d'un seul coup.

La vie intense n'a pas seulement modifié les âmes, uniformisé les milieux, elle est en train de révolutionner le monde d'une façon sans doute plus profonde en détruisant les groupements primitifs dont jusqu'ici le monde avait vécu. Les voyageurs ont noté en Amérique le relâchement des liens familiaux, la fré-

quence des divorces — 1 sur 12 mariages pour les États-Unis; 1 sur 7 pour la Californie —; ils se sont tous étonnés devant ces étranges ménages sans enfant et sans demeure qui vivent des années à l'hôtel; tous ces symptômes révèlent une évolution fatale : il serait puéril d'en rendre responsable le seul égoïsme des individus.

Comme plusieurs économistes américains le font remarquer, la famille ancienne correspondait à un état économique très différent de celui-ci; les industries rudimentaires y étaient toutes réunies dans un petit nombre de mains; on filait, on tissait, on broyait le grain à la maison. Il y avait là, en même temps qu'une occupation pour tous les membres, une occasion d'être souvent ensemble, de cohabiter au sens fort du mot. Et sans remonter si loin, la famille française de province offre un type analogue; le blanchissage, le raccommodage, les robes faites à la maison, sans parler des conserves et des confitures, suffisent à retenir côte à côte, groupées dans un travail commun au moins la mère et ses filles. La vie intense, après avoir divisé le travail, finit par émietter le groupe dont ce travail constituait une des principales raisons d'être. Le père est pris toute la journée par la fabrique ou le bureau; plus il croît en importance sociale plus il se donne corps et âme à son entreprise, et si le bien-être familial est le but apparent de son effort, le véritable stimulant en est ailleurs, dans la volupté même que l'action lui procure. La mère qui ne trouve plus chez elle de quoi remplir les heures, puisque la surproduction industrielle lui fournit à meilleur compte ce qu'elle fabriquait jadis péniblement, cherche au dehors un emploi à son temps et à ses aptitudes. On ne raccommode plus les bas quand on en trouve d'assez bons à 0 fr. 50 la paire; on épluche moins de légumes quand la soupe vous arrive concentrée en petites tablettes; finalement on n'entretient plus la maison quand il est meilleur marché de se mettre en pension avec son mari. Si la femme est pauvre elle tâche d'ajouter par son gain au revenu commun, si elle ne l'est pas, elle s'en va suivant la qualité de son âme, vers le grand magasin, le club ou le settlement qui gardent de l'intérêt en réserve pour elle.

A faire ainsi acte d'initiative, elle acquiert vite l'indépendance qui manquait à ses devancières, elle se soumet moins aisément

aux devoirs traditionnels, elle n'a que peu ou pas d'enfants : chacun connaît la gravité du « race suicide » : cette race qui mène la vie intense s'accroît maintenant par absorption — la reproduction serait trop pauvre pour y suffire — et les immigrants sont les seuls fils de l'Amérique.

On en donne comme raison les difficultés de l'existence; la vérité c'est que la famille n'a plus besoin de se protéger par le nombre; l'instinct n'étant plus doublé d'une nécessité s'y affaiblit.

Chose curieuse, même quand les enfants sont là, ils ne suffisent pas à resserrer le groupe désormais trop lâche parce qu'ils vivent de leur côté. La division du travail, poursuivant logiquement son œuvre, les confie au maître d'école, au surveillant du play-ground mieux qualifiés que les parents pour s'occuper de la jeunesse puisqu'ils en ont fait leur spécialité; les parents sont même dispensés peu à peu de s'occuper des mauvais sujets : le « probation officier » s'en charge.

On s'assemble donc entre pareils; le père au bureau, la mère au club, l'enfant au play-ground après les heures de classe, n'ont bientôt plus que les repas en commun et cela ne suffit pas à établir la communion des âmes. L'enfant appelle son père « the old man », la jeune fille à qui l'on demande si elle verra sa mère dans la journée n'en sait rien, la femme s'en va passer quatre ou cinq mois en Europe, à peu près sûre que son mari n'en souffrira pas autrement.

La famille donc se décompose. Est-ce un bien, est-ce un mal? Comme toutes les questions qui intéressent la vie intense, celle-ci est trop complexe pour qu'on puisse y répondre d'un mot. Pour nous autres, gens de l'ancien monde cependant, ne vivre qu'avec ses semblables paraît préjudiciable au développement humain; c'est se préparer une âme sommaire en perdant de précieuses occasions de s'enrichir; les livres, les jeux, l'éducation rationnelle ne suffisent peut-être pas à former un petit enfant, il y faut encore la sagesse robuste des hommes, le sourire des mères, et la tendresse soucieuse des vieux.

Au fond, voilà le grand reproche que nous adressons à la vie intense; elle fabrique trop vite, en trop grand nombre, des choses toutes pareilles, les âmes qui sortent de ses creusets manquent de

fini et elles n'ont même pas toujours la forte santé morale, l'optimisme foncier qui le leur feraient pardonner.

Qu'une légion d'hommes accourus de partout s'emploient avec discipline et frénésie à mouvoir une machine énorme, le spectacle est impressionnant; mais que sortira-t-il de la grande machine? Nous ne savons pas bien, ni eux non plus, puisque déjà leur premier désir ne semble pas être de perpétuer l'existence qu'ils ont vécue, puisque du découragement s'insinue dans leur puissance. « La vie est si difficile », combien de fois n'a-t-on pas entendu cette parole dans le pays où on l'attendrait le moins.

Le seul résultat certain de la vie intense c'est donc la vie intense et voilà tout. Elle a décuplé la force matérielle de l'homme au détriment de sa vie profonde; elle a remplacé une noblesse par une autre, sans produire plus de bonheur immédiat. « Renonce-toi » disait l'Évangile antique; « Lutte pour t'épanouir » proclame le nouveau; mais par ailleurs il exige de l'individu un effort analogue et les mêmes sacrifices, il le tient en haleine par les tentations de son luxe comme la foi de jadis par la vision de son paradis et, comme elle, il continue de rejeter dans l'avenir — un avenir qu'il croit plus proche — le royaume de justice où la richesse et le besoin, la peine et le loisir seront mieux répartis. Il affaiblit en attendant les soutiens séculaires où les hommes s'appuyaient pour leur en proposer de nouveaux, il les groupe, les exalte, les récrée autrement.. Peut-être en appelle-t-il un plus grand nombre à la conscience de leur force, mais c'est pour les user très vite à l'œuvre formidable qui se complique à mesure qu'on y travaille, sans que le terme s'en aperçoive encore.

La vie intense est un mystère, elle exige la foi de ses adeptes ou plutôt elle ne leur laisse pas la faculté de se méfier d'elle, elle les entraîne tous pêle-mêle dans son tourbillon, elle les étourdit de sa vitesse, elle leur fait vivre sinon plus pleinement, du moins plus follement leur vie, et il se trouverait des gens pour soutenir que c'est peut-être là son plus sûr bienfait.

M. Clément.

L'Inspection primaire en France

Première période : de 1835 à 1850.

L'histoire des quinze premières années de l'Inspection primaire en France ne satisfait pas seulement la curiosité qui s'attache au passé de toute institution de quelque importance. Elle offre un intérêt d'ordre plus élevé.

Nous y assistons à la lutte entre deux principes : celui en vertu duquel l'instruction primaire doit rester une affaire purement municipale, avec une organisation ne dépassant pas les limites du canton ou tout au plus de l'arrondissement, — et celui qui veut qu'elle devienne un service public, une affaire nationale. Pour les partisans de ce dernier principe, la direction et la surveillance par des agents spéciaux de l'État, permanents et compétents, était la condition indispensable de toute éducation vraiment nationale.

Leurs adversaires, partisans du particularisme, étaient nombreux : on les trouvait à droite, parmi les hommes que les progrès de l'instruction populaire inquiétaient ou laissaient indifférents, — et à gauche, parmi les partisans d'une décentralisation mal comprise.

Si, malgré tout, l'inspection primaire put naître, résister aux attaques réitérées dont elle fut l'objet pendant quinze ans, et même étendre son rôle, elle le dut à l'action éclairée et persévérante de libéraux éminents : Guizot, Jouffroy, Dubois, Cousin, Villemain, de Salvandy, Carnot.

Grâce à leurs efforts, la cause de l'inspection put triompher devant les Chambres. Pendant ce temps, dans le pays, la nouvelle institution vivait côte à côte avec des Comités d'arrondissement créés avant elle, et hostiles parce qu'ils se rendaient

compte que, par la force même des choses, l'inspection primaire attirerait peu à peu à elle la plupart de leurs attributions.

Conséquence du conflit des deux principes qui se produisait à la tribune, cet antagonisme mérite aussi d'être noté dans ses principales manifestations.

I. — L'Inspection primaire en germe dans la loi de 1833.

Après l'avortement, sous le Consulat et l'Empire, des projets scolaires de la Révolution, il faut arriver à l'Ordonnance du 29 février 1816 pour trouver une tentative modeste, mais effective, d'organisation de l'instruction primaire.

D'après cette Ordonnance, c'est avec l'autorité municipale que l'instituteur débat le contrat qui le lie à la commune; c'est le maire et le curé qui proposent sa nomination au recteur; ce sont eux qui, en lui accordant ou en lui refusant un certificat de bonne conduite, lui permettront ou l'empêcheront de se présenter à l'examen du brevet; ce sont eux enfin qui seront ses surveillants spéciaux. Un peu au-dessus d'eux, au chef-lieu du canton, un « Comité de charité », où entrent le curé doyen, le juge de paix, le principal du collège et deux ou trois notables, constitue à peu près la seule autorité scolaire que connaisse l'instituteur. Ce Comité donne son avis pour sa nomination, le surveille, provoque au besoin sa révocation par le recteur, intervient auprès du préfet pour l'entretien de son école.

L'horizon de l'instituteur est borné. Au fond, il est l'agent de la commune. L'autorité dont il dépend est une autorité locale, du moins toute proche, sans compétence, d'une infinie diversité, que n'échauffe et n'éclaire aucune inspiration venant du centre.

Cependant, cet employé municipal va devenir un fonctionnaire public. Il relèvera du pouvoir central par l'intermédiaire de chefs indépendants des pouvoirs locaux. L'école communale deviendra école d'État. A cette condition seulement, elle remplira son office.

L'Ordonnance du 21 avril 1828 marque la première étape de cette transformation. Dans son rapport, le ministre, M. de Vatimesnil, dit que « s'il importe que l'autorité surveillante ne soit

pas placée loin des personnes surveillées, il ne faut pas non plus qu'elle en soit assez rapprochée pour subir l'influence des préventions locales ». Elle est donc transportée du canton à l'arrondissement. Le Comité cantonal est remplacé par un Comité d'arrondissement de neuf membres : un délégué de l'évêque, le maire, le juge de paix et six notables, dont neuf à la nomination de l'évêque, deux du préfet et deux du recteur. Le délégué de l'évêque le préside.

Le Comité surveille les instituteurs, les suspend, mais c'est le recteur qui donne ou retire l'autorisation d'enseigner.

Ces Comités réalisent un progrès sur le régime de 1816. Ils surveillent d'un peu plus loin.

La loi de 1833 les maintient, mais en les modifiant assez profondément. Ils ne sont plus présidés par un prêtre, mais par le préfet ou le sous-préfet. A côté des ministres du culte catholique, viennent prendre place le pasteur et le rabbin; à côté du principal du collège, un instituteur primaire; les notables sont remplacés par les membres du conseil général domiciliés dans l'arrondissement et trois conseillers d'arrondissement; le procureur du roi en fait partie de droit.

Les attributions du Comité d'arrondissement sont étendues et précisées. Il « inspecte et, au besoin, fait inspecter par des délégués, pris parmi ses membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort... Il donne son avis sur les secours et encouragements à accorder à l'instruction primaire. Il provoque les réformes et les améliorations nécessaires. Il nomme les instituteurs communaux sur la présentation du conseil municipal », les installe, reçoit leur serment; « en cas de négligence habituelle ou de faute grave de l'instituteur, il le fait appeler et, après l'avoir entendu ou dûment appelé, le réprimande ou le suspend pour un mois, avec ou sans privation de traitement, ou même le révoque... »; enfin, il nomme les notables qui, avec le maire et le curé, forment le comité local.

Il y avait de la variété dans la composition des Comités d'arrondissement; les autorités politiques, religieuses, universitaires s'y trouvaient associées; la présence d'un des leurs offrait aux instituteurs des garanties appréciables. Il n'y avait pas de compétences spéciales, mais des lumières : c'était la partie éclairée

de la bourgeoisie venant au peuple pour l'aider à sortir de l'ignorance. Ce qui leur manquait, c'était l'action régulatrice du pouvoir central. Ils constituaient des organismes à peu près indépendants de l'État, auquel rien ne les rattachait.

Le ministre Guizot comprit la nécessité de résoudre autrement le problème.

Tout jeune, il s'était senti attiré vers l'importante question du « gouvernement des esprits ». A vingt-quatre ans, il fonda les *Annales de l'éducation* (1811), où il eut pour collaborateur sa première femme, Pauline de Meulan, elle-même auteur de *Contes* pour les enfants, et, plus tard, d'un gros ouvrage sur l'*Éducation domestique*. Dans les *Annales*, il étudie le passé pédagogique de notre pays, ainsi que celui de la Suisse, de l'Allemagne, de l'Angleterre. L'éducation lui apparaît dès lors comme un service public, que l'État a le droit et le devoir de diriger et de surveiller.

Comment concevait-il cette direction et cette surveillance ? La France lui fournissait quelques indications sur ce point, car les systèmes les plus divers y avaient été préconisés ou essayés. Sous la Constituante, Talleyrand prévoyait une sorte d'inspection confiée dans chaque commune à deux notables ; dans chaque département à un membre du directoire ; enfin, à Paris, à six « inspecteurs », analogues à nos inspecteurs généraux. Condorcet, sous la Législative, demandait l'élection, par le personnel de chaque institut (lycée actuel), d'un directoire de quatre membres chargés de l'inspection des écoles primaires du ressort de l'institut ; sous la Convention, Lakanal attribuait l'inspection à un bureau de trois membres institué auprès de chaque district, et Lepeletier à un conseil de pères de famille. Enfin, sous le Directoire, le projet de Dulaure disait expressément : « Il y aura dans chaque département un fonctionnaire public appelé surveillant des écoles[1] ».

Dans la pratique, le système de Lepeletier fut appliqué en l'an II, celui de Lakanal en l'an III ; et sous le régime du décret

1. La Constitution de l'an III ayant proclamé la liberté de l'enseignement, les écoles privées s'étaient multipliées de façon inquiétante. Par son arrêté du 17 pluviôse an VI, le Directoire chargea les administrations municipales de les surveiller. C'est sans doute l'insuffisance de cette surveillance qui fit naître l'idée de la confier à un fonctionnaire départemental,

du 3 brumaire an IV, qui fut en vigueur pendant sept ans, la surveillance incomba aux municipalités. De 1802 à 1808 elle passa aux sous-préfets, et, de la création de l'Université à 1816, aux inspecteurs d'Académie, alors peu nombreux, et qui ne purent guère s'en occuper. Les Comités locaux, cantonaux et d'arrondissement les avaient ensuite remplacés.

On semblait s'éloigner du but. Or, à nos portes, un petit pays, la Hollande, possédait depuis 1806, une inspection spéciale des écoles, relevant du pouvoir central et guidée par des règlements précis relatifs aux conférences d'instituteurs, aux directions à donner aux maîtres lors de la visite des écoles, aux rapports à fournir, à la tenue des commissions d'instruction primaire de chaque département, etc. Cette organisation fut connue en France par le *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande* (1811), que l'illustre naturaliste Cuvier publia à la suite d'une enquête dont il avait été chargé. La conclusion était que le progrès de l'enseignement primaire dépendait d'un bon système d'inspection, dans lequel les inspecteurs, choisis par l'État, auraient sous leurs ordres des surveillants cantonaux et seraient eux-mêmes subordonnés aux recteurs[1].

Ce projet devait séduire Guizot, qui s'en inspira.

En 1850, lorsque l'Assemblée législative donnait un nouveau statut à l'enseignement primaire, le général Cavaignac, intervenant dans le débat avec une fougue toute militaire, prétend que l'instruction primaire « n'a jamais été pour personne, à aucun titre, à aucun degré, regardée comme une instruction donnée par l'État; au contraire, le principe du droit communal a prévalu; personne ne l'a contesté, pas même l'auteur de la loi » de 1833.

Le ministre, M. de Parieu, n'eut pas de peine à lui montrer

---

1. Quelques années plus tard, dans son Rapport d'avril 1815 sur la création des écoles normales, Carnot prévoyait la formation, auprès du ministre de l'Intérieur, d'un Comité de cinq *inspecteurs de l'éducation primaire et gratuite* qui seront spécialement chargés de fonder et de surveiller l'école normale de Paris et les écoles des départements. Ce Comité devait en outre diriger « les essais et les expériences » propres à améliorer les méthodes d'enseignement. — L'idée ne manquait pas d'originalité (Voir *Révolution française* du 14 mai 1907 : Carnot et l'éducation populaire pendant les Cent-Jours, par R. Girard).

qu'il se trompait, et que Guizot avait voulu que l'instituteur fut, sous certains rapports, un fonctionnaire communal, et aussi « un fonctionnaire de l'État[1]... »

Guizot dit en effet dans ses *Mémoires* : « C'était sur l'action prépondérante et unie de l'État et de l'Église que je comptais pour fonder l'instruction primaire. Or, le fait dominant que je rencontrai, dans la Chambre des députés comme dans le pays, fut précisément un sentiment de méfiance et presque d'hostilité contre l'Église et contre l'État; ce qu'on redoutait surtout, c'était l'influence des prêtres et du pouvoir central; ce qu'on avait à cœur de protéger, c'était l'action des autorités municipales et l'indépendance des instituteurs envers le clergé[2]. »

Dans son projet de loi de 1833, non seulement le ministre donne l'institution aux maîtres, mais il prévoit des délégués pouvant convoquer extraordinairement les Comités d'arrondissement, et, dans ce cas, les présider. Parlant au nom du ministre, ces délégués auraient sans nul doute exercé une influence profonde sur les Comités et coordonné l'impulsion donnée à l'enseignement primaire.

L'accueil fait par la Chambre des députés fut peu encourageant[3].

Le député Jouvencel ne veut pas entendre parler de délégués du ministre, l'instruction primaire n'étant pas « une affaire d'Université, mais une affaire communale ».

M. de Sade craint qu'il s'élève des conflits entre les Comités et les délégués du ministre.

M. Eschassériaux proteste avec plus de force encore : « L'instruction primaire est une chose purement municipale. En donnant au ministre la faculté de désigner des délégués qui convoqueront et présideront, quand ils le voudront, les Comités, vous établissez une véritable usurpation sur l'Administration elle-même. L'instruction primaire, étant municipale, ne doit

1. Un député peu connu, Chapot, exprime le regret qu'il en soit ainsi. Les instituteurs, dit-il, ne devraient pas être des fonctionnaires de l'État, mais « des agents communaux tout au plus! »

2. *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, Paris, Lévy (1860), III, 70. — La lecture des débats laisse l'impression que la méfiance était plus vive contre l'État que contre l'Église.

3. *Chambre des députés*, séance du 2 mai 1833.

dériver que du ministre de l'Intérieur ; elle doit dépendre du ministère dans les rouages duquel se trouvent les préfets, les sous-préfets et les maires... Il n'y a que les préfets qui puissent être délégués dans cette circonstance, puisqu'il s'agit de convoquer des fonctionnaires électifs ; hiérarchiquement parlant, il n'y a que le préfet qui ait le droit de les mettre en mouvement; un recteur d'Académie ne pourrait sans usurpation s'emparer de ce pouvoir. »

La véhémence et les arguties juridiques d'Eschassériaux durent produire un certain effet sur la Chambre. C'est Guizot lui-même qui vint répondre aux orateurs hostiles. — On se méprend, dit-il, sur le principe fondamental de la loi, qui est « de n'admettre rien d'exclusif, ni à l'État, ni au département, ni à la commune, relativement à la direction de l'instruction primaire. Le principe de la loi est de s'adresser aux différents pouvoirs, aux différentes associations, et de demander à chacune d'elles ce qu'elle peut utilement donner, — à la commune une part des dépenses et des attributions du surveillant, au département et à l'État, d'autres droits et d'autres soins [1]. » Il est faux de dire que la commune a seule le droit de s'occuper de l'instruction primaire, puisqu'il existe des Comités ayant des attributions légales en la matière.

« Je prie la Chambre de remarquer que c'est une chose qui m'est journellement demandée, qu'une inspection active et spéciale de l'instruction primaire. » Beaucoup de conseils généraux désirent que des inspecteurs spéciaux soient chargés de se rendre dans les départements et de présider les Comités d'instruction. Ces inspecteurs « ne peuvent pas ne pas dépendre du ministre de l'Instruction publique. Il est impossible qu'il n'ait pas le droit de provoquer les Comités et d'en confier la présidence à des délégués désignés par lui [2]. »

---

1. « Supprimer cette intervention (de l'État), — avait-il dit dans une autre circonstance, — ce serait rendre l'État absolument étranger à l'instruction primaire, la replacer sous l'empire exclusif du principe local, arrêter tout progrès.... Rien n'est plus sage, assurément, que de faire intervenir les pouvoirs locaux dans la surveillance de l'instruction; mais il n'est pas bon qu'ils y interviennent seuls, ou il faut bien savoir qu'on livre alors l'instruction primaire à l'esprit de localité et à ses misères... »

2. Une circulaire aux recteurs, du 9 novembre 1833, leur reconnaissait

Les adversaires du projet ne se tiennent pas pour battus. Eschassériaux revient sur la nécessité de n'avoir qu'un seul chef pour l'instruction primaire, le préfet. Vatout observe qu'en tout cas l'envoi de ces inspecteurs spéciaux ne ferait pas que la présidence des Comités dût leur être attribuée. Jouvencel ajoute que cette création entraînera de nouvelles charges budgétaires.

Le garde des sceaux, M. Barthe, — qui se souvient d'avoir été ministre de l'Instruction publique pendant quelques mois[1] — monte à la tribune. Il écarte rapidement la question de dépenses : si l'on veut réellement fonder l'instruction primaire, il faut faire les sacrifices nécessaires. Quant à l'objection d'usurpation de fonctions, elle est facile à réfuter : on reconnaît au ministre le droit de se transporter dans les comités « pour déraciner certains préjugés locaux, réveiller le zèle endormi de certains fonctionnaires »; ce droit, il doit pouvoir le déléguer à des inspecteurs.

Malgré un dernier effort d'Eschassériaux, qui prétend que le meilleur moyen de faire prospérer l'instruction primaire, c'est de donner des attributions plus étendues aux préfets, aux sous-préfets, aux municipalités, au lieu de créer d'autres pouvoirs à côté d'eux, l'article est voté : le délégué du ministre pourra convoquer les Comités.

Mais les présidera-t-il ? — A aucun prix, répond Laurence. Le délégué sera un censeur « chargé de signaler les abus, de requérir en quelque sorte qu'il y soit porté remède », une manière de ministère public; dès lors, il ne peut présider une assemblée dont il ne fait même pas partie. Tout au plus peut-on consentir à ce qu'il soit présent et à ce qu'il « dirige par ses réquisitoires le débat qui va s'ouvrir devant lui... »

Le ministre réplique que la mission de ces délégués ne sera pas de requérir, de censurer, « mais de faire connaître les bonnes méthodes, d'apporter les progrès que fait l'instruction dans la sphère supérieure », ce que ne peuvent faire ni préfets ni sous-préfets, mais seulement « des hommes spéciaux », dont « l'incor-

---

le droit de demander, et de faire demander par leurs inspecteurs d'Académie, des réunions extraordinaires des Comités.

1. De décembre 1830 au 13 mars 1831, dans le cabinet Lafitte. Il avait préparé alors, sur l'instruction primaire, un projet dont Guizot reprit les principales dispositions.

poration momentanée aux Comités » ne peut ainsi qu'avoir de bons résultats.

Le garde des sceaux insiste de son côté; mais une nouvelle tempête éclate. — « Il est impossible, dit Roger, qu'un préfet cède la présidence à un inspecteur, même à un recteur!

« C'est une inconvenance! » ajoute le tenace Eschassériaux.

— On l'a tenté, dit Gillon, à l'époque des Comités cantonaux. Parfois un délégué du ministre arrivait; souvent le préfet quittait la séance. Lorsqu'il restait, le délégué « se trouvait dans une posture si humble en présence du premier magistrat du département, qu'il n'y avait pas de discussion réelle. » C'est que le préfet est au sommet de l'administration; il a la charge de tous les intérêts du pays; il est le représentant du Roi! « N'allez pas ébranler, affaiblir cette autorité! » D'ailleurs, « ne croyez pas qu'un inspecteur puisse prendre la direction d'une assemblée où seront en partie les notabilités du département. Quand vous feriez ainsi la loi, elle ne s'exécuterait pas! »

Cette harangue enflammée et prudhommesque triomphe de la Commission et de deux ministres. Le paragraphe est rejeté : le délégué du ministre pourra demander la réunion extraordinaire des Comités et assister aux délibérations, mais il ne les présidera pas. C'est un demi échec (3 mai 1833).

De même l'opposition fut assez vive au sujet de l'investiture que devait conférer le ministre aux instituteurs nommés par les Comités. Eschassériaux voulait que l'autorité locale restât souveraine en pareille matière. Et Laurence ajoutait : « En vérité, c'est l'Université qui se glisse partout, et qu'on cherche à placer entre le ministre et les communes! » Mais Dubois (de Nantes) revendique pour l'État le droit de ne pas se désintéresser de l'enseignement primaire. Le garde des sceaux dit à son tour : « Pourquoi l'État se mêle-t-il de l'instruction primaire? Parce que l'enseignement public est une des choses les plus importantes qui intéressent l'État et la société. » Au surplus, « l'instituteur communal est un véritable fonctionnaire public ». Il l'est si bien, fait remarquer Guizot, qu'il prête serment.

L'article fut voté : le ministre donnerait aux instituteurs l'autorisation d'enseigner.

La Chambre des Pairs, dont le rapporteur fut Victor Cousin,

entra mieux dans la pensée de Guizot. Un de ses membres, Aubernon, aurait même voulu que, au lieu de parler « d'un délégué mystérieux du ministre », on indiquât sans détours qu'il s'agissait de tel ou tel inspecteur, et que la faculté de convoquer les Comités ne fût pas donnée seulement à des délégués habituels, tels que le recteur et l'inspecteur d'Académie. Cousin répond que le ministre pourra désigner comme délégués des professeurs et même de simples instituteurs.

Alors, réplique Aubernon, qu'on le mentionne dans la loi, et qu'on détermine avec précision le rôle respectif des inspecteurs et celui des Comités !

La question de l'inspection est nettement posée. Guizot, qui sait la Chambre des députés moins libérale à ce sujet que la Chambre des pairs, ne veut pas qu'on s'engage sur ce terrain brûlant. « La répartition des attributions est très difficile », dit-il; une loi ne peut pas entrer dans ces détails, qui sont l'affaire d'un règlement d'administration (28 mai 1833).

II. — Création de l'Inspection primaire par les Chambres (1834).

Aussitôt après le vote de la loi du 28 juin 1833, Guizot, voulant se rendre un compte exact de l'état de l'enseignement primaire [1], désigne 470 personnes qui, en quatre mois, visitent toutes les écoles du pays, et dont le travail, résumé par M. Lorain en un volumineux rapport, ne fait que confirmer le ministre dans son intention de créer l'inspection permanente des écoles primaires.

Il se propose d'obtenir cette création par voie budgétaire. Dans son rapport au roi (du 31 décembre 1833) sur le budget de l'instruction publique de 1835, — qui devait être voté en mai 1834, — figurent les deux articles suivants :

Art. 25. — *Inspecteurs des écoles primaires* : Somme demandée pour 1835 : 140 000 francs.

1. Il est probable que la circulaire du 10 mai 1831, relative à la préparation de tableaux présentant la situation de l'enseignement primaire, — travail pour lequel M. de Montalivet comptait sur « l'activité et le dévouement de MM. les Inspecteurs d'Académie », — n'avait rien donné, non plus que la circulaire de Guizot lui-même (30 novembre 1832) sur l'établissement de tableaux statistiques de l'instruction primaire par cantons.

Art. 26. — *Frais de tournée des inspecteurs* : Somme demandée pour 1835 : 100 000 francs.

Cette dépense, bien modeste, est motivée ainsi : « ... Ces deux articles se rapportent à une institution entièrement nouvelle, dont je propose à V. M. et aux Chambres d'autoriser l'établissement. Je ne me suis décidé à faire figurer cette proposition au budget qu'après m'être assuré par expérience de son utilité, et après avoir acquis l'intime conviction que de tous les moyens de propager, d'entretenir, de perfectionner l'instruction primaire en France, il n'en est pas de plus efficace et par conséquent de plus nécessaire.

« Les Commissions des Chambres ont plus d'une fois exprimé le vœu que les écoles publiques fussent inspectées plus souvent, avec plus de soin, d'une manière plus complète et plus approfondie. En effet, partout où il y a enseignement et études, l'inspection est un élément de vie et de progrès. Lorsqu'ils n'attendent ni blâme ni louange, lorsque l'œil de leurs supérieurs ne peut pas à tout instant pénétrer jusqu'à eux, les maîtres insouciants s'endorment en sécurité, les plus zélés se ralentissent.

« Si les inspections sont utiles pour toutes les écoles en général, on peut dire que pour les écoles primaires elles sont d'une absolue nécessité. Ces écoles ont été si longtemps abandonnées sans secours et sans direction, que tout est à créer, ou du moins à organiser. »

Il est donc bien convaincu de la nécessité d'établir « dans chaque département un inspecteur permanent, qui ne s'assurera pas seulement du zèle et de l'aptitude des instituteurs, du nombre et de l'assiduité des élèves ; il visitera aussi les communes qui manquent d'écoles, s'informera des causes qui ont empêché l'instruction d'y pénétrer et des moyens qui pourraient être employés pour triompher de l'indifférence des habitants ; en un mot, sa mission sera d'adresser au recteur et au préfet de continuels rapports sur l'état du matériel et du personnel de toutes les écoles soumises à leur autorité et sur les dispositions de la population. Ces rapports, transmis à l'Administration centrale, seront autant de documents positifs qui rendront son action à la fois plus prompte, plus éclairée et plus présente.

« Beaucoup de conseils généraux ont formellement réclamé

cette institution; quelques-uns ont offert de concourir aux frais qu'elle doit entraîner. »

Le ministre prévoit 70 inspecteurs (à 2 000 fr.) pour autant de départements; dans les autres, il emploiera « les inspecteurs d'Académie qui y résident. »

Lors de la discussion du budget, la Commission propose une réduction de 90 000 francs sur le crédit demandé par Guizot. La réforme est gravement compromise. Mais elle rencontre un défenseur éminent dans le philosophe Jouffroy.

Pour lui, « la création des inspecteurs de l'instruction primaire est le complément nécessaire » de la loi du 28 juin 1833. Il représente l'instituteur mal payé, isolé, obscur, et avec cela chargé de la plus délicate des missions. « Comment voulez-vous qu'il trouve le zèle qui lui est nécessaire pour remplir son devoir, si, du centre, ne partent des hommes qui viennent tout à la fois l'encourager, lui donner la considération qu'on lui doit et le protéger contre les vexations dont il peut être l'objet? »

« Sachant qu'un homme compétent, qui ne s'occupe que d'instruction élémentaire, arrivera tous les ans pour examiner comment il se conduit, il craindra le blâme de cet homme et cherchera à mériter ses louanges »; le sentiment de l'émulation augmentera ses forces; il se rehaussera à ses propres yeux et se sentira moins faible contre les attaques, mieux protégé contre les injustices.

Un pareil rôle ne peut être rempli par les membres des Comités d'arrondissement, pour qui « cette occupation n'est qu'accidentelle ». S'ils peuvent fournir quelques renseignements statistiques, il y a une chose dont ils sont incapables, « et la plus importante de toutes, c'est de donner pour ainsi dire au ministre une commune mesure à l'aide de laquelle il puisse apprécier l'état relatif de l'instruction primaire dans les différentes localités. En effet, chaque comité particulier, ne voyant qu'un point, ne peut comparer ce point avec un autre... »

Il démontre ensuite que les inspecteurs d'Académie déjà astreints à une besogne spéciale, ne peuvent encore être chargés de l'instruction primaire.

« On pourrait attendre à l'année prochaine. Pourquoi? D'un côté, on est pressé de voir s'organiser l'instruction primaire; d'autre part, on veut ajourner la partie essentielle de l'œuvre.

« Messieurs, pendant que vous délibérez, les générations passent, et passent ignorantes... On ne peut s'empêcher d'être saisi de pitié quand on voit, dans les communes de France, une foule d'enfants destinés à croupir dans l'ignorance et la pauvreté où ont vécu leurs pères.

« Il est temps d'interrompre, si je peux m'exprimer ainsi, cette hérédité de misère et d'ignorance... Songez que de grands intérêts sont engagés dans la question de l'instruction primaire. Dans ces époques d'interrègne de croyances, comme la nôtre, il faut au moins que les citoyens qui ne sont pas gouvernés par des principes possèdent le discernement de leurs véritables intérêts. Eh bien, la première condition pour cela, c'est de savoir lire ! »

Ce dernier argument, assez inattendu dans la bouche du philosophe, est bien dans la note de l'époque. Somme toute, le discours de Jouffroy dut faire une vive impression sur l'Assemblée.

Le crédit fut voté. Mais lorsqu'il fallut se prononcer sur l'ensemble du budget de l'instruction primaire (chap. IV. — 4 600 000 fr.), le journaliste libéral Havin revint sur la question des inspecteurs primaires. Il approuve leur création, mais il voudrait qu'on établit entre eux et les Comités « des rapports intimes ». Pressé de s'expliquer, il dit qu'il entend par là mettre les inspecteurs « dans la dépendance des Comités d'arrondissement », à qui, par exemple, les inspecteurs seraient astreints d'adresser tous les trois mois un rapport : l'inspecteur serait en quelque sorte le délégué général du Comité.

Guizot ne l'entend pas ainsi. « Il est évident, dit-il, qu'il y aura des rapports réguliers à établir entre les inspecteurs des écoles primaires et les Comités d'arrondissement. Mais il est également évident qu'une disposition réglementaire de ce genre ne peut pas être insérée au budget. Il y a à examiner comment ces rapports s'établiront facilement et régulièrement; je vais m'en occuper, et mon intention est de les établir à peu près dans le sens qu'indique l'amendement de l'honorable préopinant; mais je ne puis pas accepter l'introduction de cet article au budget. »

Havin retira son amendement et le budget de l'instruction primaire fut voté (mai 1834).

III. — Organisation de l'Inspection primaire en 1835; attributions administratives.

Guizot désirait que le « service permanent et régulier d'inspection pour les écoles primaires » fonctionnât dès le 1er janvier 1835. C'est le 26 février 1835 seulement que parut l'Ordonnance royale créant effectivement le nouveau service.

Art. 1er. — « Il y aura dans chaque département un inspecteur spécial de l'instruction primaire.

Art. 2. — « La surveillance de l'inspecteur s'exercera sur tous les établissements d'instruction primaire, y compris les salles d'asile et les classes d'adultes, et conformément aux instructions qui lui seront transmises par le recteur de l'Académie et le préfet du département, d'après les ordres de notre ministre secrétaire d'Etat de l'Instruction publique.

Art. 3. — « Les inspecteurs de l'instruction primaire seront nommés par notre ministre de l'Instruction publique, notre Conseil royal entendu.

Art. 4. — « A l'avenir, et sauf la première nomination, nul ne pourra être nommé inspecteur de l'instruction primaire s'il n'a rempli des fonctions dans les collèges royaux et communaux ou s'il n'a servi avec distinction dans l'instruction primaire pendant au moins cinq années consécutives, ou s'il n'a été, pendant le même nombre d'années, membre de l'un des Comités institués conformément à la loi du 28 juin 1833[1]. »

Le lendemain, 27 février 1835, Guizot approuva l'Arrêté du Conseil royal (Villemain président, V. Cousin secrétaire) réglementant les attributions des inspecteurs primaires[2].

I. — L'inspecteur primaire dressera chaque année « le tableau des écoles de son ressort qui devront être de sa part l'objet d'une visite prompte et spéciale ». Ce tableau sera soumis au recteur.

« L'inspecteur se rendra au moins une fois par an dans chaque chef-lieu d'arrondissement ou dans les chefs-lieux de cantons où une subdivision du Comité d'arrondissement aura été autorisée.

---

1. *La Législation de l'instruction primaire en France de 1789 à nos jours*, par Gréard (Delalain, t. II, de 1833 à 1847), Paris, 1891.

2. Nous employons cette dénomination abrégée, mais il faudrait dire : inspecteur *spécial* de l'*instruction* primaire (et non des *écoles* primaires).

Il demandera une convocation extraordinaire du Comité. Une conférence s'y établira sur le dernier état de situation de toutes les écoles primaires du ressort; d'après les indications du Comité et tous autres renseignements, l'inspecteur visitera spécialement les points où sa présence paraîtra nécessaire. »

II. — Dans toutes les écoles qu'il visitera, « l'inspecteur portera son attention : 1° sur l'état matériel et la tenue générale de l'établissement; 2° sur le caractère moral de l'école; 3° sur l'enseignement et les méthodes.

« Il assistera aux leçons et interrogera les élèves. »

III. — Il examinera les livres élémentaires en usage dans les écoles, se rendra compte du nombre de ceux qui seraient nécessaires pour les élèves indigents et s'assurera de quelle manière ont été distribués ceux que le ministre a envoyés.

Il veillera à ce qu'il ne soit fait usage dans les écoles publiques que des ouvrages autorisés par le Conseil royal, et que les livres employés dans les écoles privées ne contiennent rien de contraire à la morale.

IV. — Il visitera aussi les écoles primaires supérieures prévues par la loi de 1833, et « fera chaque année, sur chacune de ces écoles, un rapport spécial qu'il adressera au recteur et au préfet ».

V. — Il adressera un rapport analogue sur l'école normale, qu'il visitera fréquemment, et dont il « surveillera spécialement la bibliothèque ».

Dans un rapport particulier, il fera connaître le nombre des élèves sortis, la nature de leur brevet, le nombre de ceux qui sont placés et la liste de ceux qui restent sans emploi.

VI. — L'inspecteur fait partie de droit de la Commission d'examen des brevets de capacité, dont il sera secrétaire (tout d'abord, il devait remplir les fonctions de président[1]). « Il assistera également aux examens d'entrée et de sortie, et de fin d'année des élèves-maîtres de l'école normale. »

Il adressera au recteur un rapport spécial sur les résultats des examens.

VII. — « L'inspecteur donnera une attention particulière aux

1. Voir le *Manuel général* de 1835, p. 194.

conférences d'instituteurs qui auront été dûment autorisées. Il assistera quelquefois à ces réunions. »

VIII. — « Il donnera son avis motivé sur toutes les propositions de secours et d'encouragements de tous genres en faveur de l'instruction primaire et constatera les résultats des allocations accordées. Il fera un rapport spécial sur les instituteurs qui lui paraîtraient avoir mérité des médailles et autres distinctions ou encouragements. »

IX. — Dans les huit premiers jours d'octobre, il adressera au ministre un rapport sur la situation de l'instruction primaire dans le département; ces rapports seront lus « en Conseil royal dans le courant de novembre ».

Quelque temps après, avant même d'avoir fonctionné, la nouvelle institution subit un rude assaut à la Chambre pendant la discussion du budget de 1836 (mai 1835).

L'un craint que les inspecteurs se montrent favorables aux « écoles de Frères au préjudice des écoles municipales et de l'enseignement mutuel ». Un autre espère qu'ils deviendront superflus lorsque les Comités d'instruction seront bien au courant de leurs fonctions.

Le *Manuel général*, qui reçoit les inspirations de Guizot, montre le peu d'activité et le manque de compétence de ces Comités et conclut que les inspecteurs nouveaux leur donneront « l'impulsion qui leur manque » et feront ce qu'ils ne peuvent faire.

L'institution est maintenue. Le ministre l'organise par le décret du 4 août 1835, qui décide que les inspecteurs primaires résideront au chef-lieu du département et fixe leur traitement; puis viennent trois circulaires du 13 août 1835, adressées l'une aux préfets, l'autre aux recteurs, la troisième aux inspecteurs eux-mêmes.

Le préfet devait annoncer aux maires « l'entrée en fonctions de l'inspecteur des écoles primaires », et les inviter à réunir le Conseil municipal « toutes les fois que ce fonctionnaire en fera la demande ». C'est l'inspecteur qui sera désormais chargé « des divers tableaux relatifs aux dépenses des écoles, qui jusqu'à présent ont été rédigés dans les bureaux de votre préfecture »; le préfet leur communiquera les délibérations des conseils municipaux, les budgets des communes et tous les documents qui leur seront nécessaires.

L'inspecteur adressera au préfet, pour être transmis au ministre, ses rapports concernant le mobilier et les dépenses des écoles. Au début de chaque année, « il vous remettra son rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département. En m'adressant vos observations sur ce service, vous aurez soin de me faire connaître avec détail votre opinion personnelle sur la capacité de M. l'Inspecteur et sur le zèle qu'il apporte dans l'accomplissement de sa mission. »

Guizot demande de même aux recteurs d'apprécier le zèle et la capacité de l'inspecteur primaire lorsqu'il lui transmettra son rapport concernant le personnel et l'enseignement.

L'une des premières occupations des inspecteurs sera d'aider les Comités à achever le travail qui leur a été demandé « sur la régularisation des titres des instituteurs communaux que la loi de 1833 a trouvés en fonctions »[1].

« En vertu de la délégation que je leur donne, les inspecteurs des écoles primaires devront inviter MM. les présidents des Comités d'arrondissement à convoquer extraordinairement ces Comités lorsqu'ils auront quelque communication à leur faire. »

La circulaire destinée aux inspecteurs est le magistral commentaire de l'Ordonnance du 26 février 1835. Le rôle de l'inspecteur est tracé avec une hauteur de vues et ses attributions définies avec une précision vraiment remarquable.

« La loi du 28 juin 1833, dit le ministre, a désigné les autorités chargées de concourir à son exécution. Toutes ces autorités, les recteurs, les préfets, les Comités, ont reçu de moi des instructions détaillées qui les ont dirigées dans leur marche. » Mais « la propagation et la surveillance de l'instruction primaire est une tâche à la fois très vaste et surchargée d'une infinité de détails minutieux; il faut agir partout et regarder partout de très près; ni les recteurs, ni les préfets, ni les Comités ne peuvent suffire à un tel travail ». Une expérience de deux

1. Les instituteurs devaient être brevetés. Le titre de bachelier ne dispensait pas du brevet de capacité (décision du Conseil royal du 13 décembre 1833). Le brevet était même nécessaire à un principal qui voulait diriger l'école primaire supérieure annexée à son collège (décision du 17 janvier 1834).

ans le montre : « Il faut à l'instruction primaire l'action d'une autorité spéciale, vouée par état à la faire prospérer ».

« Faire dans l'intérêt de l'instruction primaire ce que ne peut faire ni l'une ni l'autre des diverses autorités qui s'en occupent, servir de lien entre ces autorités, faciliter leurs relations, prévenir les conflits d'attributions et l'inertie ou les embarras qui en résultent, tel est, M. l'Inspecteur, le caractère propre de votre mission. D'autres pouvoirs s'exerceront concurremment avec le vôtre dans le département qui vous est confié; le vôtre seul est spécialement adonné à une seule attribution. M. le Recteur, M. le Préfet, MM. les membres des Comités se doivent en partie à d'autres soins; vous seul, dans le département, vous êtes l'homme de l'instruction primaire; seul vous n'avez point d'autres affaires que les siennes; sa prospérité fera toute votre gloire... »

Le ministre entre ensuite dans le détail des attributions des inspecteurs primaires.

Ce qui frappe, c'est l'importance qu'il accorde à leurs attributions administratives, bureaucratiques. Mais cela s'explique sans peine. Composés d'hommes ayant leurs occupations professionnelles, à peu près indépendants du recteur, dont ils relevaient vaguement au point de vue pédagogique, et du préfet, leur chef administratif, les Comités d'arrondissement s'acquittaient assez mal de certaines obligations. Leurs renseignements sur le personnel, les locaux, les traitements étaient fort incertains, et on n'avait pas assez de prise sur eux pour les obtenir précis, dans un cadre uniforme, et à point donné. Un beau désordre régnait dans cette partie du service. Ce gâchis ne pouvait être toléré. Aussi, c'est par là que le ministre commence.

Il informe les inspecteurs primaires que la confection des tableaux relatifs aux dépenses des écoles primaires communales leur incombe désormais. « Le registre du personnel des instituteurs que vous devez tenir, les nominations, révocations et mutations récentes, dont il vous sera donné connaissance, vos inspections, l'examen des délibérations des conseils municipaux ainsi que les budgets des communes, qui vous seront communiqués dans les bureaux de la préfecture, vous fourniront les éléments nécessaires pour dresser avec exactitude ce tableau, fera connaître le nom des instituteurs en exercice au 1er janvier

de chaque année, leur traitement, les frais de location des maisons d'écoles ou les indemnités de logement accordées aux instituteurs, enfin le montant des fonds communaux, départementaux et de l'Etat affectés au paiement de ces dépenses. » Cet état sera envoyé au préfet. Il lui sera adressé aussi chaque trimestre l'état des changements survenus parmi les instituteurs.

Par la suite, les inspecteurs voient augmenter encore cette besogne bureaucratique. Ils veillent à ce que les instituteurs accomplissent leur engagement décennal[1]. Ils dressent le budget des dépenses des commissions d'instruction primaire[2]. Ils dressent un tableau départemental des écoles primaires divisées en quatre catégories d'après le montant des traitements fixes et éventuels[3].

En 1836, la visite des écoles devant être à peu près terminée, on leur demande d'établir, pour l'année scolaire 1835-1836, quatre états :

1° celui des écoles primaires (nombre des écoles, nombre des élèves, avantages dont jouissent les instituteurs; méthodes qu'ils emploient; renseignements sur leur moralité, leur capacité, leur zèle);

2° celui des salles d'asile;

3° celui des classes d'adultes (dépenses; ressources au moyen desquelles on pourvoit à leur entretien);

4° situation des communes en ce qui concerne les maisons d'école et le mobilier scolaire.

Et cela sans préjudice du Rapport général annuel, non plus que des divers rapports énumérés plus haut : sur les récompenses et distinctions à accorder aux instituteurs, sur les écoles primaires supérieures, sur la situation de l'école normale, sur les élèves-maîtres sortis, sur les résultats des examens, etc.

Les recteurs ayant à fournir les comptes de recettes et de dépenses de l'instruction primaire pour 1835, le ministre les autorise à se faire aider par les inspecteurs primaires[4].

On les charge aussi de la gestion des Caisses d'épargne et de

1. Instruction du 14 septembre 1835.
2. Circulaire du 7 juillet 1836.
3. Circulaire du 14 avril 1838.
4. Circulaire du 30 août 1836.

prévoyance des instituteurs, fondées en principe par la loi du 28 juin 1833, organisées par l'Ordonnance du 13 février 1838, et qu'allait détruire quinze ans plus tard la loi sur les pensions civiles. Leur travail consiste à inscrire les retenues sur le livret de chaque instituteur, à calculer un projet de répartition des intérêts, à proposer les remboursements partiels, à opérer les transferts d'un département à l'autre[1].

Toutefois, le ministre Villemain trouve mieux encore en 1844 : il leur demande une statistique de l'instruction primaire pour les années 1841, 1842, 1843. C'est un vaste tableau, divisé en sept parties, comptant *104 colonnes*, et complété par la liste, établie par communes, des enfants qui ne reçoivent l'instruction ni dans leurs familles, ni dans les écoles. C'est une formidable besogne.

Il ne faut pas s'étonner, dès lors, si le ministre Salvandy recommande aux préfets de donner aux inspecteurs primaires, à la préfecture, un bureau particulier où ils puissent se concerter avec les sous-inspecteurs et où seront déposés les documents qu'ils ont besoin de consulter pour les états de mutations et pour les états de dépenses de l'instruction primaire[2].

Nous voyons naître ainsi les futurs bureaux de l'Inspection académique.

IV. — Rôle pédagogique des Inspecteurs primaires.

Revenons à l'Instruction du 13 août 1835. La partie relative à la mission essentielle des inspecteurs primaires, la visite des écoles, ne vient qu'en seconde ligne. Est-ce parce que le ministre estime que la première partie de leur tâche est la plus urgente? Est-ce parce qu'il veut ménager les susceptibilités des Comités d'arrondissement? Car, ne l'oublions pas, si la création de l'inspection spéciale des écoles déchargeait ces Comités de la besogne de statistiques et de rapports qui les embarrassait, elle ne leur enlevait pas leurs prérogatives essentielles : la nomination, le déplacement, la révocation et la surveillance des instituteurs. Mais en ce qui concerne la surveillance, il est visible que le

1. Instruction du 29 mars 1838.
2. Circulaire du 9 août 1838.

ministre compte moins sur les Comités que sur son délégué spécial, dont le nom même est significatif.

Chaque année donc, l'inspecteur dressera la liste des écoles qu'il se propose de voir, car il ne peut les visiter toutes en une année[1]; son itinéraire sera définitivement arrêté par le recteur, après les observations du préfet. Il visitera de préférence les écoles rurales, souvent plus déshéritées que les autres en ce qui concerne les maîtres et les locaux. A moins qu'il n'ait de bonnes raisons de se présenter à l'improviste, il préviendra au moins huit jours à l'avance les Comités et les maires intéressés.

Sur sa demande, ceux-ci réuniront les conseils municipaux et l'inspecteur viendra s'entretenir avec eux de la création d'écoles, de la construction de locaux scolaires, du taux de la rétribution (il veillera à ce qu'on ne la réduise pas trop), de la fixation du nombre des élèves à recevoir gratuitement.

Il peut également, nous l'avons vu, inviter les présidents des Comités d'arrondissement à convoquer ces Comités. — Mettez-vous en relations avec eux, conseille le Ministre; recueillez avec soin les renseignements qu'ils vous donneront; tenez-les au courant des vues de l'administration; faites-vous accompagner dans vos inspections par leurs membres les plus zélés; entrez aussi en rapport avec les maires, les curés, les pasteurs, qui peuvent vous éclairer et seconder vos efforts.

Il donne ensuite quelques conseils sur l'inspection elle-même. Elle doit être approfondie. Il faut conseiller les maîtres, les avertir au besoin, mais ne pas les diminuer aux yeux de leurs élèves; enfin on doit dresser un tableau à la suite de chaque visite. Le rapport annuel sera ainsi plus vite établi.

En dehors des écoles primaires communales, l'inspecteur visitera aussi les écoles privées, les salles d'asile, les écoles ou classes d'adultes, pressera la création des écoles primaires supérieures[2], s'intéressera aux écoles normales, mais avec discré-

1. L'année scolaire était plus longue qu'aujourd'hui, puisque, d'après un arrêté du 21 avril 1837, le maximum des vacances était fixé à six semaines et le *minimum à quinze jours*.

2. Beaucoup furent annexées à des collèges. En exécution de l'Ordonnance du 21 novembre 1841, Villemain en annexa à 23 collèges; un avis du 28 mars 1845 les faisait inspecter par l'Inspecteur d'Académie. Mais de Salvandy, le 17 octobre 1845, décide que « les écoles primaires ou supé-

tion; ils ont d'ailleurs le droit d'assister avec voix consultative aux séances des Commissions de surveillance de ces écoles[1].

Ils assisteront aussi souvent qu'ils le pourront « aux conférences d'instituteurs qui auront été dûment autorisées » et veilleront à ce qu'on n'y traite que des questions d'enseignement[2].

Enfin, ils donneront un avis fortement motivé « sur toutes les propositions de secours et d'encouragements de tout genre en faveur de l'instruction primaire... Trop souvent les encouragements et secours sont accordés un peu au hasard. » Les secours ne doivent être accordés qu'aux anciens instituteurs et institutrices, et non aux instituteurs en exercice »[3].

D'autres règlements précisent encore les attributions des inspecteurs. Ils doivent se rendre dans les communes dépourvues d'école, examiner si ces communes peuvent être réunies à d'autres ou si elles doivent entretenir elles-mêmes leur école; et, dans ce cas, indiquer les personnes brevetées entre lesquelles le conseil municipal peut faire le choix à soumettre au Comité d'arrondissement; enfin les inspecteurs dresseront un état des communes sous le rapport de la propriété des locaux scolaires[4].

On compte sur eux pour obtenir l'appropriation ou la construction de maisons d'école convenables. Guizot leur fait parvenir à cet effet un *Traité sur la construction des maisons d'écoles*, et Villemain une *Instruction sur les meilleures conditions de salubrité des écoles*.

L'inspecteur devra vérifier aussi « si les secours qui ont été accordés depuis 1832 aux Communes pour acquisition, con-

---

rieures annexées à des établissements d'instruction secondaire » continueront à être visitées par « les inspecteurs des écoles et par les membres des Comités d'instruction primaire. Cela est d'autant plus indispensable qu'il faut leur maintenir et qu'il est du devoir de l'autorité de s'assurer qu'elles conservent leur caractère d'instruction primaire. »

1. Arrêté du 2 juin 1837.

2. Le Règlement du 10 février 1837 reconnaît que les conférences pédagogiques existent, et que plusieurs Conseils généraux ont voté des fonds pour indemniser les instituteurs qui s'y rendent. Il convient d'encourager de pareilles réunions. Les instituteurs sont donc expressément invités à y assister. Elles auront lieu le jeudi, une fois par mois, en hiver, deux fois par mois en été. Une bibliothèque pédagogique sera formée.

3. Circulaire du 22 juin 1837.

4. Instruction du 26 octobre 1835.

struction et réparations de maisons d'écoles et pour achat de mobilier ont été intégralement affectés à leur destination »[1].

Les inspecteurs primaires acquièrent une action de plus en plus marquée sur les salles d'asile, les écoles de filles, les écoles privées.

Une instruction du 6 avril 1836 plaçait les salles d'asile sous l'autorité des Comités d'arrondissement et de Comités de *dames inspectrices*. Ces dernières devaient se joindre au Comité local pour choisir la maîtresse de la salle d'asile. Il n'était pas question des inspecteurs primaires. Mais, l'année suivante, les salles d'asile étaient « spécialement soumises » à leur surveillance[2], et le règlement général du 24 avril 1838 le rappelait en termes formels. Les recteurs étaient invités à faire appel au concours des inspecteurs primaires dans le cas « où les avis du Comité local et du Comité d'arrondissement, ainsi que les pièces produites », ne paraîtraient pas établir suffisamment l'aptitude des postulantes à la direction des salles d'asile[3]. Et Salvandy, qui s'intéresse beaucoup à ces établissements, insiste pour que les inspecteurs primaires veillent à ce qu'on y applique la méthode qui convient : qu'ils ne craignent pas « d'entrer à cet égard dans des détails minutieux »[4].

L'Ordonnance du 23 juin 1836 et l'instruction du 13 août suivant s'occupent des écoles de filles. Ces écoles, on le sait, devaient être établies dans les communes qui avaient les ressources nécessaires : il arriva que peu de communes surent ou voulurent trouver ces ressources. En beaucoup d'endroits, on préféra s'en tenir aux écoles mixtes[5].

On tend à assimiler les écoles privées aux écoles commu-

1. Instruction aux préfets, 26 octobre 1835.
2. Ordonnance du 22 décembre 1837.
3. Instruction du 20 juillet 1838.
4. Instruction du 2 août 1845. — Les aspirantes à la direction des salles d'asile, au brevet, à l'école normale, se font inscrire au domicile de l'inspecteur primaire. En 1847, M. de Salvandy créa une *maison d'études* pour les candidates à la direction et à l'inspection des salles d'asile; il en confia la direction à Mme Pape-Carpantier. Par son arrêté du 22 avril 1848, Carnot changea la dénomination de salle d'asile en celle d'*école maternelle*.
5. Ces écoles étaient dirigées par des instituteurs. Notons, toutefois, qu'une femme pouvait être autorisée provisoirement à exercer les fonctions d'*instituteur* communal (décision du Conseil royal, 18 mars 1834).

nales pour l'âge d'admission des élèves, l'obligation de fournir un certificat de vaccination, la séparation des garçons et des filles dans les écoles mixtes, les jours et heures de classe, les peines encourues par les maîtres, les punitions à infliger aux élèves, etc. Le Conseil général des Ardennes demande même que l'on « soumette à la visite des inspecteurs et des Comités d'instruction primaire, les écoles primaires de filles, même celles qui sont dirigées par des congrégations religieuses, gratuites ou autrement »[1].

Villemain appelle l'attention des inspecteurs sur les écoles privées[2]. Salvandy de même. Dans certaines localités, des personnes pieuses enseignent le catéchisme aux enfants. — « Quand il est bien constaté que ces répétitions n'ont pas d'autre caractère ni d'autre but, il ne peut y avoir lieu de les déférer aux tribunaux. » Mais il importe de s'en assurer[3].

L'inspecteur primaire du chef-lieu de l'Académie assiste avec voix délibérative aux séances du Conseil académique, lorsque ce Conseil doit s'occuper des programmes des écoles primaires[4].

A quoi ne les utilise-t-on pas? Salvandy leur demande des renseignements sur les monuments historiques qui se trouvent dans les communes qu'ils parcourent[5]; et plus tard, en 1852, Fortoul les invitera à recueillir les poésies et les chants populaires de la vieille France, non sans se plaindre ensuite qu'un trop petit nombre d'entre eux « aient répondu à une si honorable invitation ».

J. Gros,
Inspecteur primaire à Toulouse.

(*A suivre.*)

1. *Moniteur* du 10 décembre 1840.
2. Circulaire du 15 mars 1842, relative à l'application de l'arrêté du 1er mars 1842.
3. Circulaire du 30 mars 1847.
4. Circulaire du 30 juillet 1836.
5. Circulaire du 30 novembre 1838.

Schumann[1].

« *La musique est le rayonnement d'une belle âme* ; que ce soit en face de centaines d'auditeurs, que ce soit dans le silence et pour elle-même, il n'importe ; mais que ce soit toujours la belle âme qui s'exprime là ![2] »

Ces lignes, que j'extrais d'un article de Schumann sur Mendelssohn, contiennent toute une esthétique : elles disent nettement que pour Schumann la musique est chose essentiellement subjective, autrement dit que toute la signification de la musique gît dans l'émotion dont elle procède et qu'elle doit nous faire partager.

Pour traduire cette émotion, l'artiste fait choix tout d'abord d'un ton fondamental. Ce choix peut-il être assujetti d'avance à des règles fixes ? Tel ton, pris à part, est-il exclusivement dévolu à tel sentiment ou à telle image ? Faut-il admettre avec certain théoricien[3] que le ton de *sol* mineur est celui « du mécontentement, du malaise, du tiraillement à cause d'un projet malheureux ? » Faut-il, à l'exemple du même auteur, définir le ton de *mi* mineur : « une jeune fille, de blanc vêtue avec un nœud rose au corsage ? » Non, répond Schumann, toute cette « caractéristique » n'est que subtilité pure et ne prouve rien.

Est-ce à dire que la tonalité doive être indifférente au compositeur ? A Dieu ne plaise ! Il existe premièrement une distinction capitale entre le majeur et le mineur : « l'un est le principe actif, mâle, l'autre, le passif, le féminin. » D'autre part, « aux sentiments simples conviennent des tons simples ; les sentiments complexes s'agitent de préférence en un ton étranger, auquel

1. Extrait d'une Conférence donnée à l'Association amicale des anciennes élèves du lycée Jeanne-d'Arc de Nancy.

2. *Écrits sur la musique et les musiciens* (2e série), trad. de Curzon, p. 29.

3. Ce théoricien est le poète C. D. Schubart.

l'oreille est moins habituée [1] ». Toutefois en dehors de ces indications très générales, il faut s'en remettre pour tout le reste à l'inspiration du compositeur :

« La cause qui fait choisir au musicien tel ou tel ton fondamental pour traduire ses impressions est indéfinissable, comme la création du génie même, qui, avec la pensée, donne à la fois la forme, le vase, qui la renferme sûrement. Le musicien en tire directement ce qui convient, comme le peintre ses couleurs, sans y réfléchir beaucoup [2]. »

S'il faut renoncer à établir par le détail une « caractéristique « des tons », il faut du même coup et pour des raisons analogues renoncer à la « musique à programme ».

Schumann, qui rend d'ailleurs pleine justice à la fougueuse originalité de notre Berlioz, reproche avec raison à l'auteur de la *Symphonie fantastique* d'avoir écrit tout un scénario pour expliquer son œuvre à l'auditeur. Ces sortes de guide-ânes ont toujours « quelque chose de peu digne et de charlatanesque [3] ». Les titres des cinq épisodes, dont l'ensemble constitue cette symphonie, eussent, au dire de Schumann, suffi à nous renseigner sur le dessein de l'auteur : quant aux détails plus explicites, qui ont évidemment leur intérêt biographique, la tradition orale se fût chargée de nous les transmettre.

Aussi bien, il ne faut pas s'imaginer que les compositeurs « rangent devant eux plumes et papier avec l'intention mesquine d'exprimer, de figurer, de peindre ceci ou cela [4] ».

La musique ne peut descendre à ces misères : elle n'est point la langue analytique des idées abstraites, elle est encore moins celle des faits précis et détachés. Elle procède par impressions d'ensemble, par masses, par synthèse. Lorsque Beethoven conçut la *Symphonie pastorale*, « ce n'est pas un jour de printemps isolé qui lui inspira ainsi un chant de joie.... c'est la *création tout entière*, *aux voix éternelles*, *qui s'agita autour de lui* [5] ».

---

1. C. D. Schubart.
2. *Écrits sur la musique* (2e série), trad. de Curzon, p. 177-180.
3. *Écrits sur la musique* (1re série), trad. de Curzon, p. 179.
4. *Ibid.*, p. 180-181.
5. *Ibid.*, p. 65.

Donc, les philosophes font erreur, « quand ils croient qu'un compositeur, qui travaille avec une idée, s'installe à sa table comme un prédicateur, le samedi soir, et esquisse son thème suivant les trois parties ordinaires pour l'élaborer ensuite à fond dans l'ensemble... La création du musicien est une tout autre chose, et si une image ou une idée flotte devant son esprit, il ne se sentira pourtant heureux dans son travail que *si elle se présente à lui en belles mélodies*[1]. »

Au fond, Schumann fait sienne cette devise de Beethoven : « *Plutôt l'expression du sentiment que la peinture* ». Il renoncera donc aux procédés grossiers et puérils d'harmonie imitative, dont les médiocres ou les sots croient devoir user, sous prétexte de rendre la nature telle qu'elle est. Il ne cherchera point à représenter directement le monde sensible; il s'appliquera simplement à nous dire l'émotion qu'il en a reçue; car c'est pour le musicien surtout qu'est vrai le mot célèbre d'Amiel : « Un paysage est un état de l'âme ».

Toutefois, si par elle-même la musique, pas plus que la tonalité isolée, n'est descriptive, elle peut indirectement le devenir par don de suggestion ou d'évocation. Tandis que le compositeur se préoccupe avant tout *de faire de belle musique*[2], son idée, sans qu'il s'en rende toujours bien compte, chemine à côté de l'imagination musicale. Et voici que l'œil, en même temps que l'oreille, entre en jeu. Il se produit alors une transposition de sensations, — ou plutôt la série des sons se double d'une série de formes visuelles, et l'esprit démêle entre ces sons et ces formes une mystérieuse affinité. C'est du moins ainsi que je comprends le passage suivant :

« Ignorée, à côté de la fantaisie musicale, une idée souvent fait son chemin; à côté de l'oreille, l'œil... et cet œil, l'organe toujours actif, saisit fortement alors au milieu des sons et des tons certains traits, qui peuvent, avec la musique qui s'avance, se condenser et s'achever en formes précises[3]. »

En résumé, le langage musical, tel que Schumann le parle, est un langage psychologique, et l'on peut conclure, avec un

1. *Écrits sur la musique* (1re série), p. 72.
2. *Ibid.*, p. 72.
3. *Ibid.*, p. 181.

critique contemporain [1], que ce grand compositeur fait « de l'impressionnisme d'âme ».

*
* *

Cette manière est particulièrement sensible dans sa musique de piano.

Une extraordinaire puissance d'effusion lyrique s'y révèle : autant et peut-être mieux encore que dans les *Lettres de jeunesse*, c'est l'âme même de Schumann qui s'y raconte.

Par cette faculté d'expansion, le compositeur s'apparente aux romantiques allemands, et notamment à Henri Heine, dont il devait être, dans ses *lieder*, l'incomparable interprète. De là l'effet toujours saisissant de cette musique. « Supposez, dit le critique que je citais tout à l'heure, supposez qu'un homme inconnu vous aborde et soudainement mis en confiance par l'expression de vos yeux, vous raconte le secret le plus douloureux de sa vie avec ce besoin fiévreux de confidence, qu'inspire l'exaspération de la peine contenue et cette éloquence singulière que donne au plus maladroit parleur l'aveu d'un trouble obsédant et sincère. Songez alors à votre propre trouble, à la sensation insolite que vous ressentiriez en voyant cet inconnu franchir ainsi d'un trait les distances sociales, les réticences, les convenances et s'adresser droit à votre altruisme, à votre pitié. C'est ce que produit la musique de piano de Schumann, musique entre toutes *confidentielle* [2]. »

Une pareille forme d'art exige des qualités spéciales, dont la première est la brièveté. L'émotion est d'autant plus intense qu'elle se ramasse en un plus vigoureux raccourci. Le plus souvent en deux pages, Schumann fait tenir tout un drame intérieur, et si parfois il emprunte le cadre beaucoup plus vaste de la sonate, il y procède toujours par notations rapides, multipliant les différences de rythme pour adapter le mouvement de la phrase à l'allure même du sentiment qui l'anime.

A cet art confidentiel, il faut de plus une variété d'effets

1. Camille Mauclair, *Schumann*, p. 38.
2. Même ouvrage, p. 39.

sonores, une abondance de modulations et de gradations harmoniques, en proportion inverse des dimensions de l'œuvre elle-même. Aussi une pareille musique dépasse-t-elle de beaucoup l'habituelle portée du piano, et fait-elle irrésistiblement songer à la symphonie : c'est ce dont Schumann, tout le premier, se rend bien compte, quand il écrit à Clara : « Le piano devient trop étroit pour moi ;... en ce moment (c'est singulier !) tout ce que je compose est à plusieurs parties (*kanonisch*), et souvent en inversions ou rythmes renversés [1] ».

Cette richesse d'idées musicales et cette brièveté si expressive vous les retrouverez, Mesdames, Mesdemoiselles, dans les quelques pièces, qui m'ont été fort obligeamment indiquées par une artiste très distinguée, et qui vont être jouées devant vous [2].

Voici d'abord un fragment de la *Sonate en fa dièze mineur* (op. 11), qui date de 1835. Dédiée à Clara Wieck, cette sonate nous dit l'amour de Schumann pour celle qui devait être plus tard la joie de sa vie, mais dont la conquête devait lui coûter tant de souffrances et tant de luttes... Avec ses arpèges en triolets, le début, par la profondeur de sa mélancolie, rappelle, mais de façon originale, l'*Adagio* de la fameuse *Sonate au clair de lune*, écrite par Beethoven en une semblable disposition d'âme... Dans d'autres parties de la même œuvre, on retrouve « l'idée fixe de passion anxieuse, en quelque sorte personnifiée par le retour implacable d'une courte phrase, que toutes les notes du clavier reçoivent tour à tour, poursuivant sa course haletante à travers des torrents de farouche harmonie ». Quant à l'*Aria*, c'est comme vous pourrez en juger, un des plus suaves aveux de tendresse,

1. *Jugendbriefe*, p. 280, trad. Miramon.

2. Schumann, Robert, né le 8 juin 1810 à Zwickau (Saxe), mort à Endenich, près Bonn, le 29 juillet 1856, — a composé des trios, un quintette, des symphonies, un opéra, etc...; il a beaucoup écrit aussi pour le piano et pour la voix. Il a dédié un grand nombre de ses pièces et de ses mélodies (*lieder*) à Clara Wieck, fille de son maître de musique, et virtuose elle-même. Schumann aimait passionnément cette jeune fille, digne d'ailleurs de toute son affection, et dont il voulait faire la compagne de sa vie. Il finit par l'épouser, malgré l'opposition de Wieck, qui, tout en rendant justice à la loyauté de ses sentiments, n'avait confiance ni en son avenir, ni en sa santé. Sur ce dernier point, les craintes de Wieck n'étaient que trop fondées. D'une nature ardente, mais d'une excessive nervosité, Schumann devait, en 1854, sombrer dans la folie.

qui jamais aient été murmurés à l'oreille d'une fiancée. [*Aria* de la *Sonate en fa dièze mineur* (op. 11).]

L'image de Clara Wieck passe encore à travers les *Danses des Davidsbündler*. Schumann, pour qui tout est prétexte à musique, même la critique musicale, nous introduit au milieu de cette association d'artistes, où Clara était connue sous le pseudonyme de Chiarina. Déjà dans son premier *Carnaval*, le compositeur nous avait montré les *Compagnons de David* s'apprêtant à marcher contre les Philistins, c'est-à-dire contre les « bourgeois[1] ». Mais ce n'était là qu'une manière de farce ou de charge en musique. Les *Danses*, au contraire, nous font pénétrer dans l'intimité, je dirais volontiers dans le « cénacle » des *Davidsbündler*; « elles sont au *Carnaval*, selon le mot de Schumann lui-même, ce que les visages sont aux masques[2] »; et la « *devise de Clara Wieck* (*Motto von Klara Wieck*) », dont les deux ou trois mesures servent de court prélude à la première danse, nous indique suffisamment que, dans l'âme d'un *Compagnon de David*, à côté de l'amour du grand art, il y a place pour l'amour... sans épithète. [Danses des *Davidsbündler* (n°s 10 et 11).]

Puis ce sont les *Fantaisies*, où se complaît la rêverie tantôt souriante, tantôt sombre de Schumann.

Voici les *Papillons Noirs* (*Grillen*), dont le titre à lui seul est plus éloquent que tous les commentaires. [*Grillen* (op. 12, n° 4).]

Et voici l'*Intermezzo* du 2e *Carnaval* (celui de Vienne) : « un *Intermezzo* adorablement amoureux, et traversé d'éclairs de passion, comme si deux amants, se rencontrant dans la cohue, s'exaspéraient de l'ivresse ambiante[3] ». [*Intermezzo* du *Faschingsschwank aus Wien* (op. 26).]

Enfin, voici deux de ces *Scènes d'enfants*, pour lesquelles Schumann avait une prédilection marquée : « Ce sont, écrit-il à Clara, des titres tels que : *Faire peur; Près de la cheminée; Cache-cache*... On voit tout cela (dans ces petites pièces), et elles ont la légèreté d'un souffle. En les composant, j'entendais comme un écho des paroles que tu m'écrivis un jour : « *Tu*

---

1. Baron Ernouf, *Compositeurs célèbres*, p. 308-309.
2. *Jugendbriefe*, p. 279.
3. C. Mauclair, *op. cit.*, p. 47.

m'apparais semblable à un enfant[1] ». [*Scènes d'enfants.* — A. *Hasche-Mann* (*Cache-cache*). B. *Glückes genug.*]

*
* *

La musique de piano, telle que Schumann l'a comprise, parcourt toute la gamme des sentiments, depuis les naïves émotions du premier âge, jusqu'aux tourments de l'amour malheureux.

Cette même variété d'expression, accrue, si possible, encore par la souplesse de la parole humaine, se rencontre dans sa musique de chant.

« Ah! Clara! quelle béatitude que d'écrire pour la voix![2] », s'exclame-t-il dans sa lettre du 22 février 1840.

Et, comme de juste, les premières mélodies, qu'il ait publiées (*les Myrtes*) sont consacrées à Clara et tout embaumées de son souvenir :

« Quand je les ai composées, j'étais entièrement perdu en toi. Sans une semblable fiancée, on ne pourrait faire une semblable musique, par laquelle j'ai voulu uniquement célébrer tes louanges[3]. »

Ce premier recueil devait, au cours de cette même année 1840, être suivi de plus de cent autres *lieder*, eux aussi répartis en séries, et portant des titres tels que : le *Printemps de l'Amour*, (*Liebesfrühling*), l'*Amour et la Vie d'une femme* (*Frauenliebe und Leben*), et surtout les *Amours du poète* (*Dichterliebe*), où Schumann, tout frémissant encore de ses récentes angoisses de cœur, a traduit en immortels sanglots l'inconsolable douleur de Henri Heine.

Pour analyser les 246 *lieder*, dont l'ensemble constitue le « cycle » schumannien, il faudrait, non pas seulement une conférence, mais un livre tout entier. Ayant déjà soumis votre patience à une bien longue épreuve, je ne puis qu'indiquer ici les caractères saillants d'une pareille œuvre.

Le *lied* de Schumann n'a rien de commun avec le *bel canto*

1. *Jugendbriefe*, p. 276-277.
2. *Ibid.*, p. 309.
3. *Ibid.*, p. 309.

italien, c'est-à-dire avec l'ariette à roulades, que Schumann lui-même a si bien définie « un chant d'oiseau agréable à entendre, mais vide de toute substance et de toute pensée[1] ». Le *lied* schumannien procède du *lied* de Schubert; mais il en procède librement : j'entends par là qu'il ne peut donner prise à aucun soupçon d'imitation, encore moins de plagiat.

Et de fait, tandis que Schubert, se rapprochant en cela de la chanson populaire, adopte, le plus souvent, la forme du couplet identique pour chaque strophe du poème, Schumann, lui, s'affranchit presque toujours de cette répétition, qu'il estime oiseuse : il invente pour chaque vers une phrase, ou mieux, usant déjà de la « mélodie continue », il ne fait d'un *lied* entier qu'une seule et même période musicale, se développant selon la logique du sentiment qu'elle traduit. D'autre part, tandis que Schubert, sauf dans un certain nombre de pièces, comme *la Sérénade*, *le Roi des Aulnes*, ou *la Jeune religieuse*, réduit la partie de piano au simple rôle d'accompagnement, Schumann donne, en général, à l'instrument une voix distincte, qui se juxtapose à celle du chanteur, la complète ou lui fait contraste : si bien que la partie de piano devient essentielle, qu'elle « enveloppe et prolonge le poème, et qu'elle suscite l'idée de l'orchestre[2] ».

Cependant, si Schumann, plus que Schubert, s'éloigne des formes de la chanson populaire, il s'en faut de beaucoup qu'il dédaigne ce genre de musique, pour ainsi dire spontanée.

« Écoute avec attention les chants du peuple, écrit-il dans ses *Conseils aux jeunes musiciens*; ils sont une mine inépuisable des plus belles mélodies, et ils t'ouvriront les yeux sur le caractère des diverses nations[3]. »

Ainsi le compositeur peut trouver grand profit à l'étude des naïves cantilènes, qui sont les légendes musicales de chaque pays, et ce n'est pas forcer l'analogie que de démêler, à travers les *lieder* de Schumann, les types profondément modifiés, mais reconnaissables encore des vieux chants allemands.

En effet, certaines pièces, écrites expressément « *im Volks-*

1. *Jugendbriefe*, p. 280.
2. C. Mauclair, *op. cit.*, p. 61.
3. P. 25.

ton » (dans le ton populaire) — entre autres la pièce intitulée : *An den Sonnenschein* (*A l'éclat du soleil*), ne se rattachent-elles pas, sinon par la coupe de la phrase, du moins par la fraîcheur de l'inspiration et par la simplicité du style, au *Volkslied* du moyen âge? *An den Sonnenschein* (op. 36, n° 4).]

Et la « ballade » héroïque des *Deux Grenadiers*, où la *Marseillaise* éclate avec une si farouche énergie, ne sonne-t-elle pas comme un écho plus ample du *Schlachtlied*, de la *chanson de bataille*, qu'entonnaient au XIIIe siècle les hommes d'armes bardés de fer? [*Die beiden Grenadiere* (op. 49, n° 1).]

Enfin la chanson d'amour des *Minnesänger* ne revit-elle pas, infiniment plus riche et plus nuancée, dans ces merveilleux recueils, dont j'ai déjà cité les titres, et qui forment l'anthologie mélodique de la tendresse humaine? — Ici, nous n'avons que l'embarras du choix. — Voulez-vous entendre la voix de l'amour pudique, qui s'enveloppe d'ombre, et qui ose à peine s'avouer à lui-même? Écoutez la *Fleur de lotus*. [*Die Lotosblume*[1] (op. 35, n° 7).]

Voulez-vous savoir comment, dans sa loyale confiance, l'honnête amour s'affirme au grand jour? Écoutez le *Chant de la Fiancée*. [*Lied der Braut*[2] (op. 25, n° 12).]

Préférez-vous l'amour, quand il madrigalise, et quand il détaille les perfections de la bien-aimée? Suivez alors de l'oreille cette mélodie, qui s'enlève et qui s'envole comme un trille d'alouette. [*Die Rose, die Lilie*[3]... (op. 48, n° 3).]

Avez-vous vu parfois les désespérés d'amour? alors dites s'il est une souffrance plus émouvante que celle qui chante sur ces paroles de Henri Heine. [*Ich grolle nicht*[4] (op. 48, n° 7).]

J'ai réservé, pour la fin, un *lied*, qui me semble marquer le point culminant d'expression musicale, où puisse atteindre « l'amour-passion » : le *lied* du *Ménétrier*. Indépendamment de sa valeur d'art, cette pièce offre l'intérêt singulièrement troublant d'une prophétie de malheur. Il s'agit d'un violoneux, qui assiste au mariage de son amie avec un autre, et qui, tandis qu'il râcle

1. Ce *lied* fait partie des *Myrtes*.
2. *Ibid.*
3. Mélodie tirée des *Amours du poète*.
4. *Ibid.*

furieusement son crincrin pour égayer la noce, perd subitement la raison. Cette histoire, qui finit brusquement sur cette supplication :

> O Dieu, puisse ta grâce empêcher
> La folie d'atteindre aucun de nous...
> Je suis moi-même un pauvre musicien !

« c'est toute l'angoisse de la démence pressentie qu'elle raconte, toute la catastrophe cérébrale de 1854 qu'elle prévoit[1] » et qu'elle prédit. [*Der Spielmann* (*Le Ménétrier*) (op 40, n° 4).]

*
* *

Les mélodies et les pièces de piano, qui viennent d'être interprétées devant vous et pour vous avec tant de talent — et tant de bonne grâce aussi, — vous laisseront je l'espère, un souvenir durable. Vous y aurez senti, si j'ose dire, la présence réelle « d'une des plus sublimes âmes lyriques qui aient paru dans le monde[2] ».

Car enfin s'il est un artiste qui se soit mis tout entier dans son œuvre, à coup sûr c'est celui-là. Dans sa lettre du 10 mai 1838, après avoir énuméré à Clara ses travaux et rappelé notamment « les dix grandes compositions achevées en deux ans », il s'écrie : « *Herzblut ist dabei.* » (Il y a là-dedans du sang de mon cœur.)

Dans leur énergique concision, ces trois mots pourraient servir d'épigraphe à toute la musique de Schumann.

Il est une autre expression qui souvent revient sous sa plume, et que vous lirez à maintes reprises en tête de ses *lieder* ou de ses œuvres pour clavier : c'est le mot *Innig* (profondément), qui, lui aussi, définit bien sa manière. Schumann veut donner de son « sentiment vif interne » une traduction adéquate dans la langue des sons, et c'est pourquoi, dans ses pièces de piano, il s'interdira tous les *traits* de pure virtuosité, comme il s'interdira, dans ses mélodies, toutes les vaines *vocalises* à l'italienne. De là, l'accent incomparable de sa musique, accent qui, dans le *lied* surtout, est plus pénétrant et plus poignant encore que celui de

1. C. Mauclair, *op. cit.*, p. 69-70.
2. *Ibid.*, p. 72.

Schubert. Car, si Schubert connaît la tristesse et la mélancolie, il sort cependant plus volontiers de lui-même pour se complaire au spectacle des astres, des eaux courantes, des paysages, de la vie universelle ; il y a là tout un souci du monde extérieur, qui, sans doute, n'est pas absolument étranger au *lied* de Schumann mais qui n'y est que secondaire, et qui cède presque toujours la place à l'émotion personnelle, au drame tout psychologique des sentiments humains.

Enfin, il est un mot, que je cueille encore dans les *Lettres à Clara Wieck*, et par lequel je terminerai... cette interminable conférence :

« Je voudrais *chanter jusqu'à en mourir*, comme un rossignol ! » (Ich möchte *mich todt singen*, wie eine Nachtigall)[1].

Mieux que tous les panégyriques, un vœu semblable honore l'artiste qui l'a si fortement et si poétiquement exprimé : il dit l'amour absolu du beau, le dédain de tous les bas calculs, le don total de soi-même à l'idéal passionnément adoré. L'homme, à qui son cœur a pu dicter une telle parole, n'est pas seulement un grand génie ; — c'est encore une grande conscience !

CH. BOHÈME.

---

1. *Jugendbriefe*, p. 314.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Le matériel scientifique d'une école primaire supérieure. Heureuse initiative d'un professeur. — M. Peyron, professeur à l'école primaire supérieure de Bandol, a adressé le 24 mai dernier, à M. le Recteur de l'Académie d'Aix, la lettre ci-après que nous croyons utile de reproduire en raison de l'intérêt qu'elle offre pour les professeurs de physique.

« J'ai l'honneur de vous adresser des renseignements sur l'emploi des 980 francs que j'ai recueillis, pendant le mois de janvier, auprès des amis de l'école et en faveur du matériel scientifique.

1° *Achat d'appareils de physique et d'appareils imitant fidèlement par leurs organes et leur mécanisme les récents modèles industriels.*

	Fr. cent.
1. Machine à vapeur complète, avec sa pompe d'alimentation et son manomètre supportant une pression de 4 atmosphères	120 »
2. Bobine de Ruhmkorff (long. de l'étincelle : 30 mm.) pour T. S. F. et rayons X	36,25
3. Appareil pour radiographie et radioscopie	28,50
4. Installation de télégraphie sans fils : poste transmetteur avec oscillateur de Hertz; poste récepteur avec télescripteur enregistrant simultanément le télégramme	78,80
5. Machine dynamo électrique (8 volts)	29,50
6. id magnéto électrique (4 volts)	8,75
7. Moteur électrique, type tambour	27,50
8. Poulies et courroies de transmission en laiton	15,75
9-10. Tramways avec moteurs électriques :	
1° Prise du courant par le rail	33 »
2° Trolley	26,50
11. 5 tubes de Geissler	12,65
Total	417,20

Report	417,20
12. Batterie de piles Grenet	17 »
13. Radiomètre et œuf électrique	11,30
14. Rhéostat pour variations de résistance	3,75
15. Rails électriques	8 »
16. Boussole électrique	2,45
17. Électro-aimant	2,85
18. Galvanomètre vertical	4,85
19. Voltamètre (modèle récent)	4,65
20. Cuve à galvanoplastie	2 «
21. Lampes à incandescence	7 »
22. Lampes à arc avec régulateur électrique	7 »
23. Solénoïde	1,65
24. Bobine pour démonstration des lois de l'induction	2,10
25. Voltamètre et ampéremètre combinés	6,75
26. Grue électrique (hauteur 50 cm.) avec tous ses mouvements	24 »
27. Poulie de renvoi	2,50
28. Locomotive à vapeur, modèle « Pacific », longueur 75 cm., avec tous ses mécanismes, 2 cylindres, sur 12 roues à boggie	100 »
29. Rails et un wagon	23,15
30. Pompe rotative	3,15
31. id aspirante et foulante	6 »
32. Pompe à incendie à vapeur	10 »
33. Moteur à air chaud à 2 cylindres	25 »
34. Roue élévatoire fonctionnant avec moteur ou avec courant d'une rivière	10,50
35. Drague à sable	5,40
36. Martinet, modèle industriel	1,55
37. Concasseur	1,15
38. Tour	20,40
39. Perceuse	17,30
40. Scie à ruban	9,70
41. Raboteuse pour métaux	28,65
42. Batteuse mécanique	12 »
43. Trieur de semences	5,70
44. Turbine hydraulique, modèle récent pouvant entraîner la dynamo, la magnéto, ou toute autre machine-outil précédente	24 »
45. Tellurium à 3 mécanismes, pour l'explication des éclipses, et montrant simultanément les mouvements de la terre sur elle-même, autour du soleil et de la lune autour de la terre	4,20
Port et emballage	20 »
Total	853 »

Ces appareils sont arrivés dans d'excellentes conditions et donnent entière satisfaction. Leur prix paraît modeste sans doute, parce que, à cause de l'importance de la commande, nous avons pu nous adresser directement à l'usine.

2° *Installation de la salle des sciences.* — Cette installation a été faite entièrement par les élèves ; grâce à l'habileté de certains d'entre eux, le laboratoire s'est enrichi cette année de plusieurs appareils donnant des résultats très satisfaisants :

1. Machine d'Atwood ;
2. Sonomètre ;
3. Niveau d'eau et mire ;
4. Monoplan Nieuport, réduit au 1/10 ;
5. Biplan Wright, réduit au 1/10 ;
6. Volant et poulie à manivelle pour la dynamo ;
7. Pendule de Foucault avec sa table (long. 16 mètres).

Cette organisation a nécessité divers achats (bois pour faire des tables, des chevalets, des étagères, des appareils ; — crochets, clous, vis, pattes, fils d'acier ; divers petits outils, tournevis, pince-burettes pour graissage ; peintures, toile, etc.) et occasionné une dépense de 87 francs.

Il reste donc en caisse une somme de 980 francs — 940 francs = 40 francs. »

Un vœu du Conseil Général du Gard. — Les collections de cartes murales rendent à l'enseignement de précieux services. Encore faut-il qu'elles soient adaptées à des besoins nettement déterminés. Un vœu intéressant du Conseil général du Gard, en signalant une lacune, précise les qualités que doit offrir une collection destinée à l'enseignement des sciences naturelles appliquées à l'agriculture.

Voici le texte de ce vœu :

« Que des planches murales chromolithographiées donnant la reproduction exacte des différentes phases des insectes nuisibles à la vigne, aux céréales, fourrages, betteraves, arbres fruitiers, plantes potagères, soient mises à la disposition de l'Enseignement primaire, primaire supérieur et secondaire, par le Ministère de l'Instruction Publique, après entente préalable avec le Ministère de l'Agriculture.

« Toutes les fois que leur dimension rendra l'étude de leur couleur et de leur forme anatomique difficilement accessible à l'enseignement, les images de ces insectes devront être reproduites agrandies, avec l'indication du degré de l'agrandissement.

« Il y aurait également avantage à donner, tout à côté, leur grandeur naturelle et la nature des dégâts produits par eux sur la plante dont ils sont les parasites. En résumé, ces planches, destinées à l'instruction des enfants devront contenir tous les renseignements susceptibles d'être fixés par le dessin, qui devra être d'une exactitude aussi

parfaite que le permettent les procédés de coloration de la chromolithographie moderne.

« Que, dans le même ordre d'idées, une deuxième planche murale donne la reproduction des végétations cryptogamiques (mildew, anthracnose, charbon de blé, etc...) nuisibles aux différentes cultures.

« Que les livres d'histoire naturelle adaptés à chaque mode d'enseignement (primaire, primaire supérieur et secondaire) soient augmentés d'un chapitre indiquant le développement et les mœurs de ces insectes, de ces cryptogames, leur signalement, leurs méfaits.

« Que les cours d'histoire naturelle donnent également connaissance aux enfants du nom et des espèces, passereaux et autres oiseaux insectivores, utiles à l'agriculture.

« La fixation du nom de ces oiseaux par le cerveau et le cœur des enfants pouvant contribuer, dans une certaine mesure, à la conservation ultérieure de ces espèces en pénétrant ces jeunes intelligences de leur côté utilitaire et positif, de leur raison d'être et du caractère nettement sanitaire qu'ils constituent pour nos cultures et dans notre atmosphère et, à ce dernier titre, on ne devra pas oublier d'y mentionner les hirondelles et les martinets, gros mangeurs de mouches et autres insectes. »

Le monument J. Cavé[1]. — Heureux les morts qui ont fait du bonheur autour d'eux et dont la mémoire demeure gravée au profond des cœurs! Jean Cavé, mutualiste, mort à Paris le 17 septembre 1909, est de ceux-là. Il échappe, par un privilège mérité, à l'indifférence, à l'oubli qui croissent si vite sur les tombes. Il n'a pas attendu un long temps les témoignages de reconnaissance dont on entoure son nom et son œuvre.

La Mutualité scolaire dont il est le fondateur érigeait en novembre 1910 une plaque commémorative, rue d'Allemagne, sur la maison où, le 19 mars 1883, il était né. Le 15 juin 1912, sous la présidence d'un ministre mutualiste, la Mutualité française tout entière, celle des grands et celle des petits, quatre millions d'hommes et de femmes mutualistes, un million d'enfants et d'adolescents mutualistes, par souscription nationale, dans un élan de filiale pitié, parmi les fleurs et parmi les chants, érigent un buste à Jean Cavé mutualiste.

Cavé ne fut en effet, ne voulut être que mutualiste, mais il le fut, au sens complet du mot, et par la pensée et par l'action. Mutualiste, il s'initia à la science technique, il remonta aux principes, les soumit à l'épreuve des faits, présida, pendant près d'un demi-siècle, la Société de Secours Mutuels d'Adultes, composée d'ouvriers, de travailleurs. Mutualiste, il conçut, avec quelle précision dans les calculs et aussi avec quelle entrevision presque prophétique de l'avenir, pour les filles, pour les fils de ses collaborateurs, l'idée du merveilleux

1. Extrait du discours prononcé par M. Édouard Petit à l'inauguration d'un buste à la mémoire de Jean Cavé.

instrument de prévoyance individuelle et collective, de solidarité agissante, qu'est la Mutualité scolaire. Mutualiste, il le fut par la passion de dévouement qui l'animait, par la générosité des sentiments, par le don de soi, par tout un ensemble de qualités exquises : souriante bonhomie, simplicité, franchise, probité intellectuelle allant jusqu'au désaveu public d'une erreur, confiance inspirant la confiance, bonté s'élevant jusqu'au génie du bien, qui ont contribué si largement au succès d'une propagande entreprise à l'âge où l'on songe surtout à la joie égoïste du repos.

Dans un temps où l'on se vante de vivre sa vie, Cavé, mutualiste, a vécu sa vie pour les autres, pour le bien public, pour le triomphe de la devise qu'il répétait si souvent : « Aimons-nous, aidons-nous ». Par un juste retour des choses, Cavé, qui a vécu pour la Mutualité, vivra par la Mutualité.

Tout d'abord, au lendemain de sa disparition, on avait songé à lui élever un monument sur une place publique. Mais la famille de mon Maître vénéré, en qui la modestie est tradition et qui se souvenait du goût qu'éprouva toujours Cavé pour la discrétion et l'effacement, a demandé qu'on se contentât d'un simple buste.

Vous êtes entrés dans ses vues. Vous vous êtes inspirés d'un geste que, de son vivant, avait réalisé le philanthrope, ami de l'École. De même qu'il avait adressé à l'Orphelinat des instituteurs, les bons ouvriers de l'œuvre bonne, le montant d'un prix que lui avait décerné l'Institut, de même, obéissant à ses sentiments, vous avez partagé entre l'Orphelinat mutualiste et l'Orphelinat des instituteurs, la plus grande part de la somme produite par la souscription nationale. Vous avez honoré, comme il convenait, comme il l'eût désiré sans doute lui-même, en faisant du bien en son nom, celui qui fit le bien. La fondation que vous lui avez dédiée, le monument que vous lui avez élevé, sont dignes de lui. D'ailleurs, il a laissé une autre fondation, un autre monument. C'est son œuvre.

Œuvre de moraliste et d'éducateur sans le savoir, comme le héros d'une pièce célèbre fut, sans le savoir, philosophe. Grâce à Cavé, une admirable leçon de morale en action, empreinte d'un idéalisme pratique, a été donnée ; l'esprit, le sentiment de l'association, ont été révélés et enseignés aux enfants de France. Grâce à Cavé, l'enfance assistée, l'enfance ouvrière et rurale, écolières et écoliers mêlés, l'enfance et l'adolescence élevées aux lycées et aux collèges, se sont connues, ont brisé les barrières qui les séparent, ont communié dans la même foi sociale. Quand demain, l'enfance pauvre, grâce à une organisation qu'impose la justice, pourra, d'un vif élan, rejoindre la jeune armée mutualiste, la génération nouvelle, confiante, unie, connaîtra une existence mieux garantie contre la maladie et la misère et ne formera, pour employer un mot d'autrefois, qu'une grande Amitié, l'Amitié mutualiste de France.

De plus, à l'heure actuelle, sous la poussée d'une irrésistible évolu-

tion, l'invention déborde le cadre qu'avait dessiné l'inventeur. La « Petite Cavé », école d'initiative mutualiste pour l'enfance, s'élargit en école d'apprentissage économique et social pour l'adolescence soumise à la loi des retraites. La pensée de Cavé s'est imposée et s'imposera demain davantage au législateur.

Les aimables et fortes vertus, toute la sagesse et toute la vivacité, le mélange de raison et de sentiment, de finesse et de générosité qui formaient la trame de sa nature, à la fois réfléchie et expansive, revivent dans le bronze ciselé en l'honneur du novateur mutualiste, par le talent et l'amitié d'un grand artiste qui fut un Maître mutualiste.

Ce sont bien les traits, tous rayonnants de beauté morale, c'est bien l'âme de celui qui fut notre maître à tous. C'est le large front, asile de la pensée sereine, l'œil souriant et vif, la lèvre qui va s'ouvrir pour la parole de douceur obstinée, d'affection et de réconfort, d'où sortent le conseil, la démonstration répétée sans lassitude, l'encouragement, l'appel à l'effort et à la patience. C'est bien l'effigie frappée à l'antique marque de celui qui fut pour nous, si longtemps, comme la personnification de la Mutualité, et qui, dans les Conseils, dans les Congrès, dans les Assemblées, exerça le magistère de la science et de la conscience.

Maître aimé, qui si souvent, au cours de nos longs voyages, dans tant d'entretiens familiers, marqués au coin d'un bon sens positif, allié à tant d'imagination créatrice, qui, dans les lettres que je conserve comme des reliques sacrées, me confia tes projets et tes espérances, reçois l'assurance que tes disciples s'inspireront toujours de ta doctrine où s'harmonisent la raison et le sentiment.

Le bronze où tu revis, dans cette mairie de la Villette, ta « Petite Patrie », toute vibrante de labeur humain, est à sa vraie place, près de l'endroit où sera l'effigie de Mathurin Moreau, le bon sculpteur et le bon maire, qui encouragea tes expériences et qui a modelé la glaise à ton image. Tu avoisines aussi le monument consacré, sur la place Armand-Carrel, à celui qui fut ton ami, à Jean Macé, un précurseur comme toi. Ceux qui, non par fonction, non par intérêt, mais par vertu civique, réalisent ta pensée, les femmes, les hommes d'école, auprès de qui tu t'excusais presque de leur avoir fourni les moyens de faire du bien à l'école comme aux écoliers viendront souvent sur la Montagne sacrée des Œuvres sociales, en pieux pèlerinage. Tu peux compter aussi que l'enfance reconnaissante conservera, avec la même fidélité, la mémoire des deux apôtres, ardents et tendres, qui lui ont appris à s'aider et à s'aimer, qui ont donné aux fils et aux filles d'une même Patrie, une immortelle leçon de Mutualité matérielle et de Mutualité intellectuelle.

Le monument Fernig. — Un comité vient de se constituer sous la présidence de M. Henry Roujon, de l'Académie française, afin d'ouvrir

une souscription pour élever un monument aux sœurs Fernig. De l'appel adressé aux souscripteurs nous détachons cette intéressante page d'histoire :

« Les deux sœurs héroïques n'ont été jusqu'ici l'objet d'aucun hommage public. Il nous semble équitable de réparer cet oubli et de dresser un monument à leur mémoire à Mortagne-du-Nord, leur ville natale, sur cette frontière qu'elles ont si vaillamment défendue.

Filles du secrétaire de la Municipalité de Mortagne, Félicité et Théophile Fernig s'étaient accoutumées dès l'enfance à monter à cheval et à supporter les plus dures fatigues. Lorsqu'en 1792 les Impériaux apparurent sur la frontière du Nord, elles revêtirent des habits d'homme et combattirent d'abord parmi les paysans contre les partis de maraudeurs ennemis. Leur belle conduite à maintes reprises leur valut, des généraux qui commandaient au camp de Maulde, l'autorisation de faire partie de l'armée en qualité de volontaires.

Dumouriez et Beurnonville avaient pour elles autant d'estime que d'admiration. Le premier, qui les attacha spécialement à son état-major, les appelait *ses enfants;* le second qui, tant de fois, avait vu avec quelle ardeur elles allaient au combat, fit d'elles de telles louanges devant la Convention, que l'Assemblée, enthousiasmée, leur envoya des chevaux et des armes d'honneur.

Elles suivirent Beurnonville avec les troupes qui rejoignirent Dumouriez dans l'Argonne, et prirent part à la victoire de Valmy.

C'est après cette campagne qu'elles furent nommées adjointes aux adjudants généraux.

Elles faisaient également partie de l'armée que Beurnonville amena à Dumouriez de Vouziers à Valenciennes, et leur conduite à Jemmapes fut digne des plus grands éloges.

Lamartine, dans son *Histoire des Girondins*, exalte à propos de cette bataille, l'admirable courage des deux jeunes filles.

« Le Tasse, dit-il, n'a pas inventé dans Clorinde, plus d'héroïsme, plus de merveilleux et plus d'amour que la République n'en fit admirer dans ce travestissement filial, dans les exploits et dans la destinée de ces deux héroïnes de la liberté. »

L'intrépidité des deux jeunes filles était un merveilleux stimulant pour les troupes. Les bataillons les acclamaient au passage et se précipitaient sur les pas de leurs chevaux.

Dumouriez savait tout le parti qu'il pouvait tirer des exemples de courage qu'elles donnaient à ses soldats.

« Il montrait, dit Lamartine, ces deux charmantes héroïnes à ses troupes comme un modèle de patriotisme et comme un augure de la victoire. Leur beauté et leur jeunesse rappelaient ces apparitions merveilleuses des génies protecteurs des peuples à la tête des armées le jour des batailles. » .

Félicité et Théophile Fernig semèrent ainsi d'actions d'éclat tous les champs de bataille de la Belgique.

Dans tous les combats que livra l'armée de Dumouriez, de Valenciennes à Bruxelles, de Bruxelles à Aix-la-Chapelle, et d'Aix-la-Chapelle aux frontières de France, elles se distinguèrent par leur courage. Au siège de Maestricht, elles ne quittèrent pas un seul jour la tranchée, donnant aux soldats l'exemple de l'endurance et de l'intrépidité.

Après Nervinden, les demoiselles Fernig rallièrent le camp de Saint-Amand avec l'état-major.

Là, quand Dumouriez, effaça par une misérable trahison toute la gloire de son passé, elles le suivirent tout d'abord. Ces filles héroïques ne comprenaient rien aux factions politiques; Dumouriez leur avait dit qu'il n'avait d'autre but que le salut de la France; elles étaient habituées à obéir sans répliquer à leur général, à *leur père*, aussi furent-elles de bonne foi en lui restant fidèles. Mais bientôt elles comprirent que, non seulement il abandonnait sa patrie, mais qu'il voulait la livrer aux ennemis. Alors, simplement, elles déposèrent les armes et portèrent leur démission au général.

Ces braves guerrières, qui avaient connu les ovations enthousiastes des armées et des assemblées républicaines, terminèrent obscurément leur vie en exil. Félicité épousa en 1798 un officier belge, M. Vanderwallen, qu'elle avait sauvé au combat d'Anderlecht. Elle mourut à Bruxelles le 4 avril 1841. Théophile, qui ne s'était pas mariée, est morte en 1819.

Telle fut la vie, toute de bravoure, de dévouement et d'abnégation de ces deux héroïnes. N'ont-elles pas droit au souvenir de la France pour laquelle elles ont si vaillamment combattu?

❦

La chambre de l'hôte. — Les instituteurs et institutrices pourraient contribuer à propager cette idée intéressante exposée par M. Baillif dans la *Revue du Touring Club :*

Dans tout logis de paysan, même de modique aisance, on peut trouver, ou aménager une chambre assez vaste pour, au besoin, deux personnes étrangères à la maisonnée, laquelle devra être claire, propre, bien aérée. Ce sera la *chambre de l'hôte.*

Elle sera très simplement meublée. L'air et la lumière devront pénétrer à flots par la fenêtre ouvrant sur le verger, le potager ou le pré voisin. Des fleurs des champs sur la cheminée, fleurs que les hôtes ne manqueront pas de renouveler au retour de leurs promenades; un lit, une table, deux chaises, une table de toilette comportant les ustensiles nécessaires à d'abondantes ablutions; et voilà toute la chambre!

Ce coin de logis campagnard, le paysan le mettra à la disposition du citadin qui viendra y passer quelques jours de vacance, du touriste que séduira l'idée d'une halte d'un jour ou deux à la ferme.

Logement et nourriture seront offerts pour une faible redevance quotidienne. Les occupants assureront eux-mêmes scrupuleusement l'entretien de la chambre, qu'ils tiendront à honneur de toujours laisser aussi nette qu'ils l'auront prise.

Pas de cuisine spéciale pour les hôtes : les repas seront ceux qu'on fait chez le paysan de condition moyenne : soupe aux choux, porc tiré du saloir, poisson pris à la rivière, gibier du bois voisin, légumes du jardin, laitage, œufs ; les plats et les boissons du pays, avec parfois, les dimanches ou jours de fêtes, la volaille rôtie, le lapin sauté, et aussi le dessert venu, selon la saison, du verger, du fruitier ou de l'armoire aux conserves de ménage...

En échange de la chambre propre et gaie, de la table simple et saine, de l'accueil cordial, les hôtes successifs laisseront à la ferme, bon an mal an, une somme rondelette de bénéfices.

Et qui sait ? Par ce contact et les échanges d'idées qu'il provoquera, par la causerie, la discussion paisible, l'exemple, l'enseignement mutuel, qui sait si un rapprochement fraternel ne s'opérerait pas, à leur commun profit, entre le paysan et le citadin.

A travers les périodiques étrangers.

Belgique et Suisse romande.

L'École nationale, 1er juin. — *Lois répressives des méfaits de l'enfance normale ou anormale.* — Cet article est l'analyse d'un livre de M. de Hoon, avocat général à la cour d'appel et professeur à l'Université de Bruxelles, sur la législation de l'enfance coupable en Belgique et en Hollande. Insuffisante et inefficace dans le premier de ces deux pays, elle est au contraire très bien organisée et féconde en bons résultats dans le second. Le système adopté aux Pays-Bas a été conçu surtout en vue de la protection de l'enfant; il est fondé sur ce principe que « l'enfant peut être corrigé, et que c'est pendant la minorité que l'être anormal, aussi bien que l'être normal, doit être formé à tous les points de vue ». Voici, d'après M. de Hoon, les grandes lignes de cette bienfaisante législation :

« Le jugement est rendu à huis clos; une enquête préalable fait connaître l'éducation, le caractère, le développement intellectuel et la conduite antérieure du jeune accusé. Celui-ci a un défenseur désigné par le tribunal; de plus, ses parents ou tuteurs sont convoqués afin de le défendre également.

En attendant le jugement, l'accusé habite chez ses parents, ou chez l'instituteur, ou chez le garde champêtre; une institution spéciale peut également s'en charger.

Si l'accusé n'a pas dix-huit ans et qu'il conserve sa liberté après le jugement, il est soumis à l'autorité de personnes autres que ses parents ou placé dans une institution créée à cet effet. Parfois aussi il est rendu à ses parents et placé en même temps sous la surveillance directe de l'instituteur.

La réprimande est prévue pour des accusés de moins de quatorze ans qui se sont rendus coupables de faits peu graves. Elle est parfois complétée par une amende, à condition que celle-ci soit acquittée par l'accusé lui-même (privation de plaisirs, épargne), et à condition que le séjour minimum d'un mois à l'*école de discipline* soit une peine trop sévère pour le délit commis.

Cette école de discipline est destinée aux jeunes gens qui — bien que n'étant pas absolument insubordonnés — ont besoin d'une surveillance stricte et d'une direction continue. Le minimum du séjour y est relativement long : trente jours ; le maximum est de trois à six mois ou de six mois à un an, suivant la gravité des faits et l'âge des accusés, moins de quatorze ans d'une part et de quatorze à dix-huit ans d'autre part. Chaque école comprend 50 places et il y en a quatre pour les garçons et une pour les filles.

La condamnation à l'école de discipline peut être conditionnelle ; pendant le temps d'épreuve, qui a une durée d'un à deux ans, le sujet est surveillé très étroitement ; s'il ne se rend coupable d'aucune autre infraction, la punition conditionnelle est levée.

Si le caractère de l'enfant, son milieu familial, son entourage immédiat semblent inefficaces à développer en lui le sentiment de la responsabilité, et que seule une action moralisatrice de longue haleine, une éducation systématique puisse produire des effets salutaires, l'État prend l'inculpé à sa charge jusqu'à l'âge de vingt et un ans, soit dans une institution fondée par lui (Institution d'éducation de l'État), soit dans un institut privé, soit en le plaçant chez des particuliers.

L'enseignement primaire et l'enseignement professionnel sont donnés dans ces institutions de l'État par des hommes compétents ; le travail manuel est rémunéré et le condamné a la jouissance de son salaire. Dans ces institutions, au nombre de six, dont une pour les filles, le séjour est nécessairement beaucoup plus long que dans les écoles de discipline, celles-ci n'ayant pour objets que l'ordre et la discipline, celles-là ayant à leur programme l'éducation entière des jeunes gens qui leur sont confiés...

Enfin les jeunes condamnés sont parfois hospitalisés dans des instituts privés, de toutes les confessions religieuses, qui ont soin de leur santé, de leur moralité, de leur instruction primaire et de leur formation professionnelle. »

❦

L'Éducateur, 22 juin. — On signale à Genève une petite *exposition de dessins au pastel* exécutés par les élèves d'une classe enfantine de la ville, le plus âgé des petits exposants, qui sont au nombre de 25 ou 30, atteignant à peine sept ans.

« Les œuvres, nous dit-on, sont variées et les sujets puisés indifféremment dans les trois règnes : rameaux de noisetier aux chatons de soufre, carottes au feuillage finement découpé, fraises, pommes, cerises, canard, poule, lièvre, hibou, coin de forêt de sapins aux troncs brunis, vulgaire bouteille, pot à eau, etc. ; puis les dessins collectifs exécutés *à bras libre* sur la *muraline* : légères graminées étoilées de marguerites ou cygnes naviguant sur l'eau bleue... — Et dans tout cela, pas de poudre aux yeux ! Tous les dessins d'une classe sont réunis, des meilleurs aux plus mauvais, avec une honnê-

teté, une loyauté que l'on ne rencontre pas toujours dans les exhibitions de travaux scolaires... »

Le correspondant de l'*Éducateur* explique que deux institutrices des écoles enfantines de Genève obtinrent, il y a deux ans, l'autorisation de faire l'essai d'une nouvelle méthode de dessin inspirée de celle qui est en usage en Angleterre : « Il s'agissait de faire reproduire par les élèves, au moyen de crayons de couleur, des objets, plantes ou animaux préalablement étudiés dans une leçon de choses. »

On se donnait pour but d' « apprendre à l'enfant à voir », de chercher à « fixer dans sa mémoire l'image exacte de ce qu'il a vu »; en un mot, de « faire l'éducation de l'œil en même temps que celle de la main ».

L'humble exposition installée dans un magasin de mobilier scolaire, à l'angle du Grand-Quai et de la place de la Métropole, permet de « constater les beaux résultats obtenus et, ce qui est la meilleure preuve de la valeur pédagogique de cet enseignement, le très vif intérêt qu'il excite chez de si jeunes écoliers. Il suffit de voir le soin apporté à tous ces travaux pour se rendre compte du plaisir qu'y prennent les enfants et combien leur imagination est mise en éveil. Un exemple : l'un de ces petits artistes avait complètement *manqué* l'arrière de son lièvre et s'en était fort bien aperçu. Comment réparer le désastre? car, ne l'oublions pas, la gomme à effacer est rigoureusement proscrite. Vous pensez peut-être qu'il fut bien embarrassé? Pas le moins du monde. Un tronc d'arbre campé devant la partie difforme, et voilà !

H. Mossier.

Pays scandinaves.

Vor ungdom, Avril. — Important article, déjà commencé dans le numéro précédent, de M. Auguste Wimmer, sur *La dégénérescence psychique chez l'enfant et à l'école*. L'auteur, après avoir étudié les causes de cette dégénérescence et passé en revue les différents phénomènes produits chez les enfants anormaux, s'occupe de la délicate question de leur éducation. A son avis, il convient de mettre ces enfants, à moins qu'on n'ait affaire à des dégénérés au dernier degré, le plus possible en contact avec les autres enfants, ce contact pouvant avoir sur eux la meilleure influence, à la condition que les maîtres s'occcupent d'eux avec autant de discrétion que de sollicitude. D'autre part, rien ne vaut autant pour eux que le travail manuel. C'est par le travail manuel que l'on arrive le plus sûrement à développer leur intelligence et à leur inculquer quelques connaissances théoriques précises, en même temps qu'on les habitue à voir juste et à procéder avec méthode.

M. Georg Bruun, dans ses *Lectures d'un pédagogue*, signale la défaveur croissante qui s'attache aux sports en Angleterre. Certains les considèrent, en leur exagération, comme un véritable malheur national. On n'a plus en vue, dans les écoles, que l'éducation physique, au grand détriment de l'éducation intellectuelle et morale. A ceux qui préconisent les sports pour les quatre motifs que : 1° ils sont une excellente occupation hygiénique en plein air; 2° ils fortifient les muscles; 3° développent la joie de vivre, et 4° constituent le meilleur moyen d'éducation de la volonté et de l'esprit de solidarité, M. le Dr Hayward riposte qu'il serait très possible d'obtenir les mêmes résultats rien qu'avec une meilleure organisation de l'enseignement scolaire. Il attaque surtout le cricket et le foot-ball comme particulièrement dangereux et démoralisateurs. Il vante, au contraire, le « Scouting » dans lequel il ne voit qu'avantages tant au point de vue individuel des jeunes gens qu'au point de vue national. — A propos de *l'échange international des professeurs de langues vivantes*, il constate que l'on n'a pas recueilli de cette institution tout le bénéfice que l'on en attendait. S'il y a plus de Français qui demandent qu'on ne peut leur offrir de postes, cela tient, en partie, à ce qu'en Angleterre les professeurs des classes supérieures n'aiment pas qu'un étranger vienne s'occuper de leurs élèves. D'autre part, les « Bachelors » d'Oxford et de Cambridge, plus exigeants que les jeunes Français, ne demandent pas à aller en France, estimant que l'accueil qui leur est fait dans les lycées n'est pas en rapport avec leur dignité.

Léon Pineau.

Revue de la Presse.

Revue scientifique, 29 juin. — P. Astier, *Science, Industrie, Enseignement.* — M. Astier montre comment la France, après avoir tenu dans la première moitié du XIXe siècle, la tête de l'industrie chimique, grâce à ses savants, Berthollet, Chaptal, Leblanc, Chevreul, Thénard, Gay-Lussac, etc., s'est au contraire laissé devancer par l'Allemagne, de 1850 à 1900, parce que, durant cette période les représentants du haut enseignement scientifique se confinèrent dans la spéculation pure, oublieux ou dédaigneux des applications. On semble aujourd'hui revenir de cette erreur qui a été funeste à la richesse et à l'activité nationale. Quelques Universités, Nancy, Lyon, Grenoble, Lille, Montpellier, ont créé des instituts techniques où l'on se préoccupe de la direction scientifique des travailleurs. M. Astier voudrait que ces efforts fussent encouragés et soutenus, et que les Facultés des sciences s'engageassent plus avant dans cette voie.

Revue bleue, 29 juin. — P. Gautier. *Les ravages de l'alcool.* — D'après divers ouvrages récents, surtout d'après le livre de M. Joseph Reinach. *Contre l'Alcoolisme*, l'auteur de cet article écrit un réquisitoire contre « le péril national ». Il énumère les méfaits de l'alcool qui « fait » de la tuberculose, du crime, de la folie, et il conclut : « L'alcoolisme est une des plaies les plus hideuses et les plus graves de notre temps. Elle pose — il importe de le crier bien haut — la question de vie ou de mort pour le pays et pour la race. »

Revue des deux mondes, 1er juillet. — Dr E. Labat, *La Vocation paysanne et l'École.* — Le Dr Labat pense que « l'abandon de la terre » est, en dépit des apparences, une crise morale, surtout morale, et il estime que, malgré toutes les difficultés, elle pourrait être conjurée, si nous concentrions nos efforts sur l'enfant « avec science et méthode, ardeur et sincérité ». Nous ne saurions en quelques lignes condenser la substance de ce long article ; il faut nous borner à indiquer le dessein de l'auteur qui, successivement, étudie « la vocation de l'apprenti de la terre, son origine, sa nature, ses principaux caractères, les dangers que l'école lui fait courir, les moyens par lesquels elle devrait au contraire la défendre, la soutenir et la fixer ».

La Revue, 15 juillet. — E. Faguet, « *L'Émile* » *de Marcel.* — Marcel, c'est M. Marcel Prévost, que M. Faguet désigne ainsi sans façon par son petit nom, et « l'Émile » de Marcel, ce sont les *Lettres à Françoise maman.* M. Faguet estime que cet aimable ouvrage est un très bon traité d'éducation; il lui donne de vifs éloges et fait à peine des réserves sur quelques points. Entre autres, il reproche à M. Marcel Prévost d'avoir mis les *Contes* de Perrault parmi les livres qu'on peut faire lire aux enfants : au gré de M. Faguet, « Perrault est un préjugé national à extirper »; avec ses fées, ses sorcières et ses ogres, il « donne des cauchemars aux enfants. Et puis il est bête ; mais bête à souhait. Et puis il est immoral. » M. Faguet, on le sait, aime assez à secouer les opinions reçues; c'est pour lui une façon de sport. Il ne faut donc pas s'émouvoir de sa diatribe contre les *Contes.* Il y a apparence qu'elle n'entamera pas une seule racine de ce qu'il appelle « un préjugé national ».

L'opinion militaire, 10 juillet, — F. Rabaud, *Réflexions sur l'éducation populaire et les illettrés.* — « L'irrégularité de présence à l'école, l'intermittence et l'inégalité du travail expliquent aisément, dit M. Rabaud, que l'instruction distribuée par les meilleurs maîtres ne produise pas tous les fruits possibles. » De plus, quand leur temps de scolarité est achevé, beaucoup d'écoliers non seulement cessent d'acquérir des connaissances, mais laissent se perdre les connaissances acquises. De ceux-là pourtant l'on ne saurait dire qu'ils sont des *illettrés*, si l'on entend par là des analphabétiques. Quand, après l'examen des recrues, l'autorité militaire a donné des statistiques établissant une proportion d'*illettrés* allant jusqu'à 25 p. 100 du contingent, elle entendait par *illettrés* des ignorants, non des jeunes gens absolument dépourvus d'instruction.

Revue internationale de l'Enseignement, 11 juillet. — G. Lanson, *Trois mois d'enseignement aux États-Unis.* — A la suite de l'accord intervenu en 1910 entre l'Université de Paris et l'Université Columbia de New-York, M. Lanson fut désigné pour donner en 1911 l'enseignement de la littérature française durant un trimestre dans cette dernière Université. Il expose dans cet article ce que fut cet enseignement et en prend occasion pour examiner et comparer l'état de l'enseignement du français et de l'allemand aux États-Unis. Il constate que l'allemand a pris sur notre langue une singulière avance; mais il remarque aussi que la sympathie de l'élite semble de plus en plus pencher de notre côté, et il souhaiterait que nous fissions effort pour maintenir et développer ce mouvement.

Revue du mois, 10 juillet. — G. Lanson, *Trois mois d'enseignement*

aux États-Unis. — Notes sur l'administration, l'organisation et l'outillage du travail intellectuel dans six Universités que M. Lanson a visitées : Columbia, Harvard, Yale, Cornell, Johns Hopkins, Ann Arbor; détails particulièrement intéressants sur la composition et le fonctionnement des bibliothèques universitaires. « Ces Universités, dit M. Lanson, sont d'admirables choses. J'en ai rapporté au total une impression de grandeur, de sérieux, d'activité intense, de fécondité scientifique, intellectuelle et morale. »

Revue politique et parlementaire, 10 juillet. — P. Astier, *L'Enseignement technique, industriel et commercial.* — Le Parlement est saisi d'un projet de loi sur l'enseignement technique, industriel et commercial, déposé en 1905 par M. Dubief, alors ministre du commerce. M. Astier montre quel intérêt il y aurait à ce qu'il pût être discuté et voté promptement, car il considère que le problème à résoudre est proprement un problème de défense nationale, et il insiste sur le danger que la concurrence des nations étrangères, où cet enseignement est organisé et prospère, fait courir à notre pays. Il demande surtout instamment que l'on applique l'obligation des cours professionnels pour les apprentis des deux sexes âgés de moins de dix-huit ans : « L'obligation de l'instruction professionnelle est une mesure de salut public. Elle participe des principes qui ont fait admettre ces deux autres obligations.... celle de l'instruction primaire et celle du service militaire. »

Revue chrétienne, juillet-août. — Une partie importante de ce numéro est consacrée à J.-J. Rousseau : on y lit des articles de MM. Ch. Werner (*J.-J.-Rousseau, génie religieux*) et John Viénot (*la conversion de J.-J.-Rousseau*); on y trouve les discours prononcés au Sénat et au Panthéon à propos de la célébration du deuxième centenaire, une revue des articles auxquels cette fête a donné lieu dans les revues et les journaux, particulièrement dans la presse protestante, un compte rendu des fêtes de J.-J. Rousseau à Genève. Il y a là un ensemble qui, comme on le voit, ne peut manquer d'intérêt.

Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, 4 août. — J. Jaurès, *A propos de Fabre.* — « C'est chose étrange, dit M. Jaurès, de voir comme les grands observateurs, de Réaumur à Fabre, sont des isolés! » Il voudrait que l'on créât des Instituts où l'on enseignerait à tous la méthode pour l'observation directe des êtres; il souhaiterait surtout que l'habitude et le goût de l'observation fussent donnés aux enfants dès l'école primaire : « Si on apprenait aux enfants, à ceux surtout qui sont appelés à vivre de la vie des champs, en pleine nature, à regarder, à observer, on aurait donné à

l'homme bien des joies, et on aurait sans doute avancé la connaissance de la vie ».

L'École nouvelle, 3 août. — E. Hinzelin, *Mesdames les déléguées.* — Depuis quelque temps des femmes ont été nommées « déléguées cantonales ». La Seine, le Loiret, le Loir-et-Cher, l'Ain, la Somme, l'Allier, l'Ardèche, les Basses-Pyrénées comptent déjà un assez grand nombre de déléguées. En signalant cette innovation, M. Émile Hinzelin examine ce que l'on en peut espérer, ce que l'on en peut craindre et, en fin de compte, ne paraît pas en attendre de notables résultats.

La revue, 1er août. — L. Hinzelin, *L'Effort social en France.* — Qu'a-t-on fait en France pour « l'enfance illettrée, l'enfance anormale, l'enfance vagabonde, l'enfance coupable? » Telles sont les questions que M. Louis Hinzelin examine dans cet article rapide et clair, mais dont la matière est trop étendue pour qu'il puisse être complet.

Revue bleue, 3 août. — J. Lux, *L'Aube de l'influence des femmes en Allemagne.* — Analyse d'un livre de Miss Mary Hargrave (*Some German Women and their Salons*), où sont étudiées la vie et l'influence de quelques femmes distinguées qui, en Allemagne, au commencement du XIXe siècle, voulurent se faire de la littérature non seulement un aliment intellectuel, mais un moyen d'étendre leur action sociale. Rahel Varnhagen-Levin fut la plus séduisante de ces femmes nouvelles, Caroline Schlegel-Boehmer la plus isolée.

M. P.

Bibliographie.

Chateaubriand, par Jules Lemaître. Calmann Lévy, éditeur.

« On pourrait dire que, spirituellement, Jean-Jacques a eu Chateaubriand d'une jeune aristocrate, comme on pourrait dire, toujours au même sens spirituel, que Jean-Jacques est né de Fénelon et d'une chambrière. » C'est M. Lemaître qui écrit ces lignes : on conçoit donc qu'après avoir naguère parlé de Rousseau avec le succès que l'on sait, il devait être tenté de nous entretenir de Chateaubriand.

Le moment, de plus, était propice pour aborder un pareil sujet. Depuis quelques années il a paru quantité de publications sur le romantisme. On l'a attaqué de divers côtés dans ses hommes et ses œuvres; mais on l'étudie comme on n'avait pas fait encore et, pour tout dire, il est à la mode. Un livre sur l'écrivain qui, suivant le mot de Théophile Gautier, fut le « sachem du romantisme », venait ainsi tout à fait à son heure.

A la vérité, cette abondante « littérature », où Chateaubriand occupe une large place, M. Lemaître ne s'est pas cru tenu de la dépouiller. « Je n'ai pas tout lu, dit-il, il s'en faut. Je ne vous promets pas d'être complet; je ne vous promets pas d'être original : je ne puis vous assurer que ma sincérité. » Ne voulant pas s'en faire accroire, ce n'est pas une étude qu'il nous présente; ce qu'il nous propose, c'est, pour parler comme lui, « une libre promenade à travers la vie et l'œuvre de Chateaubriand ». N'importe : nous savons bien que cette « libre promenade » ne peut nous être, avec un pareil guide, que profitable et plaisante.

Dès les premières pages, le ton et l'esprit du livre nous sont donnés. — En rapportant les circonstances qui accompagnèrent la naissance de Chateaubriand, en rappelant que « le bruit de la tempête berça son premier sommeil », M. Lemaître fait cette réflexion : « Bref, Chateaubriand naquit sans aucune simplicité ». Ce mot drôle part comme le premier trait de la malice irrévérencieuse qui circule à travers tout le volume et qui fait partout sentir sa pointe dans la façon dont l'homme et l'écrivain sont jugés.

Pour l'homme, M. Lemaître est loin, nous assure-t-il, d'éprouver de l'antipathie. « Si vous croyez, dit-il dès le début, que je ne l'aime pas tel qu'il est, combien vous vous trompez! » Oui; mais presque

tout de suite après il ajoute : « On n'a pas toujours le besoin absolu de respecter ceux qu'on aime, ou, si vous voulez, on n'aime pas ceux-là seulement qu'on respecte ». Or Chateaubriand, pour avoir constamment étalé l'adoration de soi-même, nous a donné à tous, « si peu que nous soyons, le droit de sourire ». Ce qui domine en lui, c'est une « vanité monstrueuse » qui parfois est allée jusqu'à « une véritable niaiserie ». Par là, tout en étant exempt de malveillance, M. Lemaître se croit dispensé de le traiter avec considération; et voici, en gros et en bref, comment il le représente. — La vie publique de Chateaubriand fut « une magnifique série d'attitudes et de costumes », mais rien de plus. N'y cherchez pas une conduite : ce grand vaniteux n'a jamais fait que jouer un rôle. Encore faut-il remarquer qu'il ne put toujours le jouer avec aisance; car à certains moments, sous la Restauration par exemple, il y eut désaccord entre ce rôle et sa nature, « entre son rôle de défenseur de la religion et de la royauté et son tempérament de révolté et d'homme de désir, de nihiliste par impossibilité d'être assouvi ». Si bien que Chateaubriand, homme politique, a plutôt tenu un personnage qu'il n'a montré une personnalité. Il en est allé à peu près de même dans sa vie intime : avec ses amis, Fontanes, Chénedollé, Joubert, il était, nous a-t-on dit, tout à fait « bon garçon »; il est vrai; seulement on sait aussi que, quand il s'apercevait qu'il était bon garçon, il continuait en « faisant » le bon garçon. Et c'est ainsi encore qu'on le retrouve dans sa vie amoureuse : une de ses amies des dernières années, Hortense Allard, a dit de lui : « M. de Chateaubriand, avec moi, jouait un peu la comédie, et je m'en apercevais bien ». Les autres ne l'ont pas dit, mais n'ont pu manquer de s'en apercevoir. Somme toute, il a « composé » sa vie beaucoup plus qu'il ne l'a vécue. — A la fin de son volume, M. Lemaître rapporte le jugement rendu sur Chateaubriand par Louis Veuillot, qui voit en lui « l'homme de pose, l'homme de phrase, toujours affairé de sa pose et de sa phrase, qui pose pour phraser, qui phrase pour poser, qu'on ne voit jamais sans pose, qui ne parle jamais sans phrase ». Tant d'acrimonie n'entre pas dans l'âme de M. Jules Lemaître. Sur le caractère de Chateaubriand, voyez pourtant quel est son dernier mot : « Chateaubriand est l'écrivain le plus vaniteux de la littérature française, et probablement de toutes les littératures. Il est impossible de n'en être pas agacé, et finalement chagriné. Et il est peut-être impossible de ne pas compatir à une si énorme et naïve faiblesse. » Supposé qu'il fût permis à Chateaubriand de choisir, croit-on qu'à la compassion irrespectueuse de M. Lemaître il ne préférerait pas encore la rudesse de Veuillot ?

Cette influence de la vanité que M. Lemaître sent partout dans la vie de Chateaubriand, partout aussi il la retrouve dans son œuvre. C'est à cause d'elle, à son gré, que l'auteur de *René*, des *Natchez*, des *Martyrs*, du *Dernier Abencérage* ne fut pas un « créateur d'âmes »; René, Chactas, Eudore, Aben-Hamet, c'est lui, toujours lui, rien que

lui ; il n'a eu d'autre héros que lui-même ; c'est toujours lui-même qu'il a mis en scène. Si encore il avait exprimé son âme avec vérité et profondeur.... Mais non ; il a moins cherché à se connaître, à se faire connaître qu'à se faire valoir et à s'admirer. On est tenté de douter de la réalité de son ennui, de sa mélancolie, quand on a lu cet aveu : « Mon chagrin même, par sa nature extraordinaire, portait avec lui quelque remède : on jouit de ce qui n'est pas commun, même quand cette chose est un malheur. » Aurait-il eu le loisir de se féliciter de souffrir d'un mal « distingué », si le mal du siècle l'avait pénétré jusqu'aux moelles? En son cas, n'y eut-il pas, comme le soupçonne M. Lemaître, beaucoup de littérature, c'est-à-dire « d'une disposition d'âme imaginée plutôt qu'éprouvée? » Quant à sa foi, M. Lemaître n'en veut pas contester la sincérité. Mais il remarque comment Chateaubriand a rapporté les circonstances dans lesquelles il a conçu le dessein d'écrire le *Génie du Christianisme*. Il conte qu'il a reçu une lettre de sa sœur morte lui annonçant la mort de sa mère ; il a entendu « ces deux voix sorties du tombeau, cette mort qui servait d'interprète à la mort » ; il a pleuré ; il a cru. Ne doutons ni de ses larmes, ni de sa conversion ; n'oublions pas pourtant que la lettre par laquelle madame de Farcy annonçait à son frère la mort de leur mère lui est parvenue bien avant la mort de madame de Farcy, et que, lorsqu'il apprit cette mort de sa sœur, le *Génie du Christianisme* était déjà fort avancé. Ainsi, « dans la préface d'un livre conçu avec des larmes et pour la plus grande gloire de Dieu, il altère la vérité pour produire plus d'effet... Et cela n'est certes pas un crime, mais cela ne marque pas un très grand sérieux ». Ce besoin de produire de l'effet, suite naturelle de la vanité, lui a interdit enfin d'avoir de l'indépendance et, partant, de la fermeté dans le goût. Il a beau avoir une imagination neuve ; il écrit pourtant deux épopées en prose et finalement une tragédie sacrée. Pourquoi ? c'est que ces formes solennelles, qu'il eût dû trouver surannées, paraissaient au public d'alors les plus nobles et les plus imposantes. Et, à la fin de sa vie, quand l'école classique est en déroute, quand le romantisme, qui paraît né de lui, est triomphant, il renchérit sur les hardiesses de ses disciples : dans la *Vie de Rancé*, « une imagination torturée, outrée, difficile et brusque est la dernière muse de ce vieillard ».

Ces appréciations de la vie et de l'œuvre de Chateaubriand prennent dans notre résumé quelque chose de raide et de cru qu'elles n'ont pas dans les développements souples et nuancés de M. Lemaître. Mais, cette réserve faite, c'est bien son opinion, croyons-nous, que nous avons rendue ; et, à ce qu'il nous semble, elle est très voisine de la vérité. Les gens graves pourront estimer que M. Lemaître s'est parfois trop librement égayé sur le compte d'un grand homme. Pourtant, à notre avis, il n'a pas altéré sa physionomie morale. En médisant de son caractère, il ne l'a pas calomnié. A peine a-t-il exagéré ses faiblesses, ses travers ; voulant être impartial, il n'a pas tu le bien qu'on

pouvait et qu'on devait dire de Chateaubriand. Seulement, tandis qu'il s'arrête avec complaisance à tout ce qui, dans sa vie, prête à l'épigramme, il glisse un peu vite sur ce qui l'honore et la relève. Que la vanité de Chateaubriand l'ait comme emprisonné dans le rôle qu'il s'était donné, cela ne paraît guère douteux; mais il y eut de la générosité dans ce rôle. Dans ses *Mémoires*, Chateaubriand, à propos de sa rupture avec Napoléon après l'exécution du duc d'Enghien, réfléchit sur ce qui eût pu lui arriver s'il n'avait fait cet acte d'opposition : « Entré de plein saut dans la carrière politique... je serais, dit-il, devenu riche et puissant... Mais ma vie, rangée parmi celles qu'on appelle heureuses, eût été privée de ce qui en fait le caractère et l'honneur : la pauvreté, le combat et l'indépendance. » Voilà ce que M. Lemaître n'a pas caché sans doute, mais un peu trop négligé de mettre en lumière; et cette négligence, il faut bien le dire, équivaut presque à une injustice.

Quant aux œuvres, le jugement qu'il en porte, pourra sembler sévère; quant à nous, nous ne trouvons pas qu'il leur fasse tort. Elles ont sans doute des beautés éclatantes; mais quelle substance, quelle nourriture intellectuelle en peut-on tirer? En dehors des lettrés de profession, qui les lit aujourd'hui, et à quelle utilité les lirait-on? Les *Mémoires d'outre-tombe* mis à part, les livres de Chateaubriand ne sont plus, ne peuvent plus guère être que d'illustres dates. On ne les connaît plus, on n'éprouve plus le besoin de les connaître que par fragments, dans les anthologies. Leur influence se restreint peu à peu, et M. Lemaître a défini avec une parfaite justesse, croyons-nous, ce qui peut encore en subsister : « Chateaubriand, dit-il, a laissé plus et moins que de grands livres. Outre que nous lui devons, ou que nous pouvons nourrir en lui certains sentiments allégeants, tels que la piété sans beaucoup de foi, la fantaisie de juger les choses vraies dans la mesure où elles sont belles, et une sorte de mélancolie qui est une défense enchantée contre la douleur; sentiments peu sociaux, dont il ne faut pas vivre, mais qu'il est bon de connaître; outre tout cela, Chateaubriand est, depuis les écrivains du XVIe et du XVIIe siècle, l'homme qui a le plus agi sur la langue et sur le style; il est l'homme qui a su y introduire le plus de musique, le plus d'images, le plus de parfums, le plus de contacts suaves, si j'ose dire, et le plus de délices, et qui a écrit les plus enivrantes phrases sur la volupté et sur la mort. »

Brunetière écrivait un jour : « Le jugement de la postérité sur Chateaubriand est encore à prononcer. » Il y a apparence que, le jour du jugement venu, la postérité retiendra quelques-uns des considérants que M. Lemaître lui fournit, et sans doute elle estimera comme lui que le génie de Chateaubriand a plus de magnificence extérieure que de richesse intime, et moins de grandeur que de prestige.

M. P.

L'Élève Gilles, par André Lafon. Paris, Perrin, éditeur.

C'est le journal de la vie d'un garçonnet durant une année.

L'auteur donne son livre pour un « récit » et non pour un roman. Et il est vrai qu'il ne s'y passe rien de romanesque. Le petit Jean Gilles n'a que les aventures communes aux enfants de son âge et de sa condition ; les personnes qui l'entourent ou l'approchent ont, elles aussi, une existence toute simple et tout unie. Nous nous trompons : le père de Jean Gilles, dans une crise de folie, finit par le suicide. Mais il semble que M. Lafon, assez mal inspiré en cela, ait ajouté ce suicide après coup, pour les lecteurs qui veulent absolument être secoués. Cet événement, en effet, ne sert à rien ; le père de Jean Gilles, à peine entrevu au cours du récit, n'a eu aucune action sur l'âme de son fils, et rien n'indique que l'enfant se ressente d'une hérédité morbide ; sa sensibilité, vive sans doute, ne trahit rien d'anormal.

M. Lafon, au reste, se met peu en peine de psychologie ou de psycho-physiologie. On lui en sait gré, lorsqu'on a vu comment certains romanciers qui ont prétendu étudier « l'âme de l'enfant » ne se sont pas gardés du pédantisme. Il nous fait grâce aussi de toute théorie éducative et, en nous retraçant la vie de Jean Gilles au collège, nous épargne une satire du régime scolaire.

Mais il ne faut pas seulement féliciter l'auteur de la discrétion qui lui a permis de se défendre des prétentions déplaisantes ; il convient de le louer pour les qualités qu'il a montrées. Ces qualités sont d'un poète : sincérité de l'émotion, fraîcheur des peintures, limpidité du style, musique du langage. De là le charme réel de cet aimable volume.

Malgré le plaisir que nous avons pris à le lire, nous ne pouvons cependant nous tenir d'exprimer quelques craintes.

M. Lafon s'interdit les visées ambitieuses : c'est à merveille ; mais ne paraît-il pas se soucier trop peu de l'effort ? Il a le goût de la simplicité ; rien de mieux ; mais enfin la vie est complexe, et, lorsqu'on met des personnages en scène, il faut les faire vivre ; ceux que nous a présentés ici M. Lafon n'ont pas, pour la plupart, de physionomie ; ce sont à peine des silhouettes ; sera-t-il capable de tracer de véritables figures ? Nous l'approuvons fort de n'avoir aucun goût pour la psychologie tarabiscotée et pédante ; mais n'a-t-il pas parfois la mine de faire trop bon marché de la simple observation ? Les complications d'une intrigue lui répugnent ; n'est-il pas à craindre que cette répugnance aille jusqu'à l'incliner à négliger le mouvement ? Sa discrétion ne semble pas exempte de timidité ; sa grâce est un peu gracile et son élégance un peu maigre. Dans son joli talent on sent, en somme, je ne sais quoi de frêle, et le charme de son livre rappelle ces parfums qui, délicats et légers, nous flattent sans nous pénétrer, et s'évaporent vite.

M. P.

La politique à Saint-Gengoult, par Gabriel Maurière. Paris, Félix Juven, éditeur.

On sait que le pseudonyme de Gabriel Maurière cache la personnalité d'un universitaire, M. Henri Legrand, inspecteur de l'enseignement primaire à Pithiviers (Loiret).

M. Gabriel Maurière est un des écrivains de la jeune génération qui s'impose le plus fortement à l'attention du public. Observateur exact des gens et des choses de la campagne, il appartient au groupe des romanciers qui nous donnent aujourd'hui des mœurs rustiques de si pittoresques et si émouvantes peintures. L'accueil fait à son premier roman, *le Semeur*, et surtout le succès de *Monsieur Cailloux, homme politique*, lui ont inspiré l'heureuse idée d'ajouter à son œuvre un recueil de nouvelles, qui compte parmi les meilleurs livres de cette année.

La Politique à Saint-Gengoult, tel est le titre de ce recueil, où la vie d'un village, observée au jour le jour dans ses menus détails et ses moindres incidents, s'exprime en croquis amusants, en peintures savoureuses, en histoires joyeuses ou tristes comme l'existence même de ses humbles héros. M. Gabriel Maurière connaît les paysans, a vécu parmi eux, écouté les propos, les plaisanteries, les discussions où s'agitent les intérêts, où se révèlent les âmes. Il a tout noté, avec une précision minutieuse : et c'est une véritable petite « comédie humaine », qui nous intéresse, nous passionne, et nous donne partout l'impression de la vérité.

De bonnes histoires, comme les *Gars d'Origny*, où la gaieté jaillit de l'observation même, sans aucun arrangement factice, de tragiques récits comme *la Prussienne*, où se déroule l'existence ignorée et douloureuse d'une pauvre femme, nous font invinciblement penser aux contes de Maupassant. De fines silhouettes, des portraits achevés en quelques lignes, comme *Un Convaincu*, *Je suis du Conseil*, *Réceptions*, rappellent la manière ironique et sobre de Jules Renard. Ailleurs, de fraîches visions de nature, où vivent et frémissent les champs et les bois, évoquent la poésie des paysages de Moselly. Mais l'originalité de M. Gabriel Maurière reste intacte : son expérience directe de la réalité, sa sympathie pour les humbles qu'il sait comprendre, sa pitié, toujours en éveil, pour les misères qui se cachent et les souffrances qui se taisent, font de ce livre une œuvre profondément personnelle, et de cette peinture des mœurs rustiques une forte étude sociale.

Tous ceux qui apprécient un art sincère, fait d'exactitude et de vérité, accueilleront avec plaisir ce livre « de bonne foi ». A. W.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXI. N° 9 15 Septembre.

201.

REVUE
Pédagogique

Quelques idées pédagogiques et morales de Tocqueville.

« La postérité érigera à M. de Tocqueville un buste aux pieds de la statue de Montesquieu. » C'est ainsi que le critique Schérer promettait l'immortalité à l'auteur de deux chefs-d'œuvre de la philosophie historique au XIXe siècle : *De la Démocratie en Amérique*, — *L'Ancien Régime et la Révolution*. Naguère pourtant, dans ses *Politiques et moralistes* [1], M. Émile Faguet regrettait amèrement que la démocratie semblât se déshabituer de lire ces études suggestives et profondes. Peu à peu l'ombre s'étend sur la noble figure et sur l'œuvre d'Alexis de Tocqueville. Sans doute on lui laisse un rang distingué, on le salue encore, par habitude. On rappelle, à la rencontre, son esprit largement ouvert aux idées modernes, son adhésion sans réserve à la vérité, sa rare probité intellectuelle, ses vues courageuses, désintéressées, élevées, parfois prophétiques. On rend hommage — un peu de confiance et par tradition — à la belle clarté, à la rigueur philosophique de son style, à la forme sobre jusqu'à l'austérité, mais solide et nette, qu'il prêtait à ses idées; mais, faut-il le

1. Troisième série.

dire? on ne le pratique plus. A peine lit-on par hasard de lui quelques pages choisies, dans une anthologie morale, à peine vérifie-t-on si les érudits qui le citent, pour le malin plaisir de le démentir, ne se méprennent pas sur ses idées. Encore une source d'eau pure et belle dont la démocratie, accoutumée qu'elle est aux fontaines nouvelles, a oublié le chemin!

Pourtant il mérite mieux, ce penseur de grand caractère, dépris de tout préjugé de caste, résolument moderne, d'avance soumis à l'avenir, cet homme en qui Alfred de Vigny salue, dans le *Journal d'un poète*, une « gravité simple et réfléchie » représentative de la « génération forte » du temps (lundi 25 avril 1842). Comment définir mieux qu'il ne l'a fait lui-même le rôle de l'écrivain? « Je ne vois pas d'emploi plus honorable et plus agréable de la vie que d'écrire des choses vraies et honnêtes qui peuvent signaler le nom de l'écrivain à l'attention du monde civilisé, et servir, quoique dans une petite mesure, la bonne cause. »

Ce rôle noble et attachant, on sait comment Tocqueville fut amené à l'assumer, et à le remplir, avec sa modestie et sa haute conscience.

Chargé, en 1831, de procéder à une enquête officielle sur le système pénitentiaire aux États-Unis, il part, à vingt-six ans, pour une mission en Amérique, accompagné de Gustave de Beaumont, son collègue dans la magistrature et son ami. En cours de route et pendant son séjour, il adressait à sa mère des lettres — publiées depuis sa mort — où il notait ses impressions, avec une simplicité saisissante, sans soupçon de littérature. A son retour, il fit imprimer le rapport qu'il avait rédigé en intime collaboration avec G. de Beaumont. *Du système pénitentiaire aux États-Unis et de son application en France* formait un gros volume in-octavo, qui parut en 1833, à Paris. C'est un modèle de précision consciencieuse et d'enquête intelligemment rapportée.

Au lieu de se cantonner dans le domaine de la criminalité et de la répression, de s'en tenir aux statistiques judiciaires et aux visites de ces prisons, où le fouet était couramment infligé — et donnait les meilleurs résultats — et où l'isolement des détenus (le régime cellulaire actuel) prémunissait, tout en aggravant sa

peine, le délinquant contre l'influence néfaste d'un milieu criminel, le jeune juriste moraliste avait observé avec une rare perspicacité l'état de la société américaine, ses mœurs et ses institutions. On entrevoit l'intérêt de ce rapport.

Dans cette jeune démocratie, le voyageur français apprend à connaître les bienfaits de l'association. Quelle admiration ne témoigne-t-il pas à ces sociétés de tempérance, qui, pour lutter contre l'abus des liqueurs fortes, groupent les volontés par centaines de mille. D'ailleurs, loin de se leurrer d'espoirs chimériques et de se livrer à un optimisme trop confiant, il sait que les efforts philanthropiques restent vains et font naître parfois un mal nouveau en soignant une plaie ancienne. Il tient à le marquer dès l'avant-propos : « Il n'est pas une institution philanthropique dont l'abus ne touche à l'usage. L'aumône la mieux adressée fait naître de fausses misères : et tout secours offert à un enfant délaissé en fait abandonner d'autres. Plus on regarde ce triste spectacle donné par la bienfaisance publique combattant sans succès les souffrances humaines, plus on reconnaît qu'il y a des maux contre lesquels il est généreux de lutter, mais que nos vieilles sociétés semblent impuissantes pour guérir. »

Non qu'il soit fataliste et qu'il juge inutile de lutter contre le mal et la criminalité. Il a confiance dans la propagation des lumières et dans l'instruction — à laquelle il consacre plusieurs pages de son rapport. Il loue les différents États d'avoir instauré l'instruction élémentaire avec méthode et surtout avec une autorité impérative, qui impose l'obligation, sans faire autre chose, d'ailleurs, en cela, que suivre une tradition plus que séculaire, établie par les « pèlerins », lors des premiers établissements de la Nouvelle-Angleterre.

La lecture de telle loi de New-Haven, datant de 1665, aurait pu inspirer plus de fermeté dans son dessein au ministre français de l'Instruction publique d'alors, à Guizot, qui allait justement donner, par la loi du 28 juin 1833, sa charte, bien timide et précaire, à l'enseignement primaire. Qu'on en juge plutôt ! Voici la teneur de la loi américaine :

« Les parents et maîtres doivent veiller à ce que leurs enfants et apprentis, à mesure qu'ils avancent en âge, acquièrent, avec

la grâce de Dieu, un degré d'instruction qui puisse au moins leur permettre de connaître par eux-mêmes les écritures saintes et de s'instruire dans la lecture des autres livres utiles, publiés en anglais.

« Les parents et maîtres qui négligeront ce devoir seront condamnés, pour la première fois, à payer une amende de dix shellings. Si, trois mois après cette première condamnation, il y a lieu de leur en appliquer une seconde pour le même fait, l'amende sera de vingt shellings. S'ils commettent de nouveau la même faute, on peut les condamner à une amende encore plus forte, ou bien leur enlever la tutelle de leurs enfants ou apprentis, et la transporter à d'autres. »

Cependant s'il a confiance dans le rôle moralisateur et social de l'école, Tocqueville ne laisse point dans l'ombre un problème d'une angoissante gravité, posé depuis bien longtemps, et que quelque crime sensationnel repose, à l'aventure, avec une nouvelle insistance : le problème des rapports du développement de l'instruction et de la criminalité. Un simple coup-d'œil jeté sur les statistiques du Connecticut et de l'État de New-York permettait de constater un développement quasi proportionnel de l'instruction et de la criminalité. Le moraliste français saisit cette occasion d'exprimer, dans une note singulièrement forte et suggestive l'opinion qu'il s'est faite à l'examen des faits et à la réflexion. Cette page ne devrait point rester lettre morte. Maintenant surtout que les statistiques des criminalistes et des sociologues permettront de l'apprécier en connaissance de cause et d'en estimer la haute portée, on nous saura gré de la citer ici :

« L'instruction, alors même qu'on ne la sépare point des croyances religieuses, fait naître une foule de besoins nouveaux, qui, s'ils ne sont pas satisfaits, poussent au crime ceux qui les éprouvent. Elle multiplie les rapports sociaux : elle est l'âme du commerce et de l'industrie ; elle crée ainsi entre les individus mille occasions de fraude ou de mauvaise foi qui n'existent point au sein d'une population ignorante et grossière. Il est donc dans sa nature d'augmenter plutôt que de diminuer le nombre des crimes. Ce point paraît du reste aujourd'hui assez généralement reconnu : car en Europe il a été observé que les crimes sont en progression dans la plupart des pays où l'instruction est très

répandue. Du reste nous dirons à cette occasion notre opinion tout entière sur l'influence de l'instruction. Ses avantages nous paraissent infiniment supérieurs à ses inconvénients. Elle développe les intelligences et soutient toutes les industries. Elle protège ainsi la force morale et le bien-être matériel des peuples. Les passions qu'elle excite, funestes à la société, quand rien ne les contente, deviennent fécondes en avantages lorsqu'elles peuvent atteindre le but qu'elles poursuivent. Ainsi l'instruction répand, il est vrai, parmi les hommes, quelques semences de corruption; mais c'est elle qui rend les peuples plus riches et plus forts. Chez une nation entourée de voisins éclairés, elle est non seulement un bienfait, mais encore une nécessité politique. »

En interrogeant, au cours de ses visites aux prisons, les détenus soumis au régime de l'isolement, il apprit que plusieurs avaient été condamnés pour faux. Or ces faux étaient rendus plus faciles par l'instruction des délinquants et par la multiplication des banques américaines qui émettaient du papier-monnaie. C'étaient bien là des crimes ignorés d'une population « ignorante et grossière », et que la civilisation faisait naître, à l'ère du commerce et de l'industrie; Tocqueville était trop sensé pour maudire, au nom de tels faits, l'industrie et la civilisation.

Il pousse l'impartialité si loin qu'il juge nécessaire de citer, à propos de l'isolement des détenus, adopté dans plusieurs prisons d'Amérique, et qu'il préconise sans réserve, quant à lui, l'opinion du général Lafayette, qui avait toujours combattu avec force le châtiment de la solitude : « Cette peine, dit Lafayette, ne corrige point le coupable. J'ai passé dans l'isolement plusieurs années à Olmutz, où j'étais détenu pour avoir fait une révolution et dans ma prison je ne rêvais que révolutions nouvelles. » Aussi bien, que pèse, dans la balance du sociologue, la boutade qu'on place sur l'un des plateaux, quand l'autre plateau se trouve chargé des résultats probants et tous concordants de multiples enquêtes? Mais Tocqueville croyait devoir à son lecteur tous les éléments susceptibles de lui permettre de se former une opinion, en laissant parler les faits.

*
* *

De sa mission en Amérique, le jeune magistrat rapportait autre chose qu'un compte rendu modèle, riche de chiffres, de statistiques et de plans. Il s'était préoccupé d'étudier la constitution des États-Unis, la société politique et les lois. Aussi put-il faire paraître, en 1835, les deux premiers volumes de *La Démocratie en Amérique*. Il se proposait avant tout d'éclairer le lecteur sur la démocratie américaine, mais il visait encore un autre but. L'avènement de la démocratie lui paraissait inévitable : « Pense-t-on, écrivait-il, qu'après avoir détruit la féodalité et vaincu les rois, la démocratie reculera devant les bourgeois et les riches? » Aussi voulait-il travailler pour sa part à l'éducation de la nation française, en lui faisant part des observations et des réflexions qu'il avait rapportées du Nouveau-Monde, de la terre de liberté et d'égalité : « Il est un pays dans le monde, où la grande révolution sociale semble avoir à peu près atteint ses limites naturelles; elle s'y est opérée d'une manière simple et facile, ou plutôt on peut dire que ce pays voit les résultats de la révolution démocratique qui s'opère parmi nous, sans avoir eu la révolution elle-même. »

On sait quel succès couronna ce livre : Royer-Collard, Chateaubriand, Lamartine, Sainte-Beuve[1], et bien d'autres, le saluèrent comme une œuvre capitale. Les portes de l'Académie des sciences morales et politiques allaient s'ouvrir toutes grandes l'année suivante devant son jeune auteur. Après l'apparition de deux tomes nouveaux, l'Académie française portait son choix sur Tocqueville (1841).

Notre dessein n'est point d'analyser ce livre — l'un de ceux que tout Français qui pense devrait avoir lus, au moins une fois dans sa vie. Nous nous arrêterons seulement aux chapitres où il est traité de questions pédagogiques ou morales, et où s'affirment des opinions profondes sur la culture gréco-latine, sur l'éducation des jeunes filles dans les démocraties, enfin sur le patriotisme.

Au tome troisième de son ouvrage, Tocqueville étudie, suivant une méthode à la fois expérimentale et rationnelle, l'*Influence de*

1. *Premiers Lundis*, II.

la démocratie sur le mouvement intellectuel aux États-Unis. Il y explique (1re partie, chap. xv) « pourquoi l'étude de la littérature grecque et latine est particulièrement utile dans les sociétés démocratiques ».

Pour lutter contre les excès de « l'industrie littéraire » des « vendeurs d'idées » et des écrivains qui flattent les goûts du public, il n'est que de se familiariser avec les littératures anciennes. Les productions littéraires des anciens, sans être irréprochables, possèdent des qualités spéciales qui contrebalancent merveilleusement les défauts particuliers des modernes. « Elles nous soutiennent par le bord où nous penchons. »

« Il suffit, en effet, de jeter les yeux sur les écrits que nous a laissés l'antiquité, pour découvrir que si les écrivains y ont quelquefois manqué de variété et de fécondité dans les sujets, de hardiesse, de mouvement et de généralisation dans la pensée, — (cela est d'un observateur clairvoyant et impartial) — ils ont toujours fait voir un art et un soin admirable dans les détails; rien dans leurs œuvres ne semble fait à la hâte, ni au hasard; tout y est écrit pour les connaisseurs, et la recherche de la beauté idéale s'y montre sans cesse... Cette étude est, de toutes, la plus propre à combattre les défauts littéraires inhérents à ces siècles; quant à leurs qualités naturelles, elles naîtront bien toutes seules, sans qu'il soit nécessaire d'apprendre à les acquérir. »

Pourtant la réserve que formule ici l'écrivain politique nous frappe plus encore que la thèse, d'ailleurs assez juste, qu'il soutient.

« Une étude, dit-il, peut-être utile à la littérature d'un peuple, et ne point être appropriée à ses besoins sociaux et politiques... »

« Il est évident que dans les sociétés démocratiques, l'intérêt des individus, aussi bien que la sûreté de l'État, exigent que l'éducation du plus grand nombre soit scientifique, commerciale et industrielle, plutôt que littéraire.

« Le grec et le latin ne doivent pas être enseignés dans toutes les écoles; mais il importe que ceux que leur naturel ou leur fortune destinent à cultiver les lettres, ou prédisposent à les goûter, trouvent les écoles où l'on puisse se rendre parfaitement maître de la littérature antique, et se pénétrer entièrement de son esprit... »

En estimant que « tous ceux qui ont l'ambition d'exceller dans

les lettres... doivent souvent se nourrir des œuvres de l'antiquité » et que c'est « une hygiène salutaire », Tocqueville pensait à l'instruction du plus grand nombre — qu'il estime, comme le faisait Montesquieu, si importante — et formulait une réserve assez hardie pour l'année 1839. C'est une pensée analogue à la sienne qui dictera à Fortoul l'institution de la bifurcation et à Victor Duruy celle de l'enseignement spécial, au temps du second Empire.

C'est une question plus grave encore qu'il aborde, au tome IVe — où se trouve étudiée l'*Influence de la démocratie sur les mœurs* — dans le chapitre IX, consacré à l'éducation des jeunes filles aux États-Unis.

« C'est la femme qui fait les mœurs. » Aussi tout ce qui influe sur la condition des femmes, sur leurs habitudes et leurs opinions, offre un grand intérêt politique à ses yeux, et a longtemps arrêté son attention.

Avant tout, il note l'indépendance dont jouissent les jeunes filles dans les pays protestants. « Cette indépendance est encore plus grande dans les pays protestants qui ont conservé ou acquis le droit de se gouverner eux-mêmes. La liberté pénètre alors dans la famille par les habitudes politiques et par les croyances religieuses. » Nulle part la jeune fille n'est « plus promptement ni plus complètement » livrée à elle-même qu'aux États-Unis. Voici d'ailleurs les observations qu'il a consignées au cours de son séjour dans la société démocratique du Nouveau-Monde :

« Longtemps avant que la jeune Américaine ait atteint l'âge nubile, on commence à l'affranchir peu à peu de la tutelle maternelle; elle n'est point encore entièrement sortie de l'enfance que déjà elle pense par elle-même, parle librement, et agit seule; devant elle est exposé sans cesse le grand tableau du monde; loin de chercher à lui en dérober la vue, on le découvre chaque jour de plus en plus à ses regards, et on lui apprend à le considérer d'un œil ferme et tranquille. Ainsi, les vices et les périls que la société présente ne tardent pas à lui être révélés; elle les voit clairement, les juge sans illusion et les affronte sans crainte; car elle est pleine de confiance dans ses forces, et sa confiance semble partagée par tous ceux qui l'environnent.

« Il ne faut donc presque jamais s'attendre à rencontrer chez la jeune fille d'Amérique cette candeur virginale au milieu des naissants désirs, non plus que ces grâces naïves et ingénues qui accompagnent d'ordinaire chez l'Européenne le passage de l'enfance à la jeunesse. Il est rare que l'Américaine, quel que soit son âge, montre une timidité et une ignorance puériles. Comme la jeune fille d'Europe, elle veut plaire, mais elle sait précisément à quel prix. Si elle ne se livre pas au mal, du moins elle le connaît; elle a des mœurs pures plutôt qu'un esprit chaste. »

Et le voyageur français, venu avec ses idées — peut-être aussi avec ses préjugés du Vieux-Monde, — avoue l'étonnement qu'il a ressenti parfois devant l'imperturbable sérénité des vierges fortes d'Amérique, à certains détours de la conversation : « J'ai souvent été surpris et presque effrayé en voyant la dextérité singulière et l'heureuse audace avec lesquelles ces jeunes filles d'Amérique savaient conduire leurs pensées et leurs paroles au milieu des écueils d'une conversation enjouée; un philosophe aurait bronché cent fois sur l'étroit chemin qu'elles parcouraient sans accident et sans peine. »

Les jeunes filles Américaines s'accoutument de bonne heure à l'indépendance et à la maîtrise entière d'elles-mêmes. En France elles sont victimes d'une tradition surannée. « Il nous arrive souvent de donner aux femmes une éducation timide, retirée et presque claustrale, comme au temps de l'aristocratie, et nous les abandonnons ensuite tout à coup, sans guide et sans secours, au milieu des désordres inséparables d'une société démocratique. » A peine pourrait-on soupçonner ici Tocqueville d'avoir été dupe d'une illusion : la nature humaine ne varie guère, qu'elle vive dans un milieu aristocratique ou démocratique. L'éducation « américaine » aurait eu du bon même sous l'ancien régime... où les désordres et les tentations ne manquaient pas, semble-t-il. L'auteur constate seulement que « les Américains sont mieux d'accord avec eux-mêmes » que les Français de la monarchie de Juillet.

« Ils ont vu que, au sein d'une démocratie, l'indépendance individuelle ne pouvait manquer d'être très grande, la jeunesse hâtive, les goûts mal contenus, la coutume changeante, l'opinion

publique souvent incertaine ou impuissante, l'autorité paternelle faible et le pouvoir marital contesté. »

« Dans cet état de choses, ils ont jugé qu'il y avait peu de chances de pouvoir comprimer chez la femme les passions les plus tyranniques du cœur humain, et qu'il était plus sûr de lui enseigner l'art de les combattre elle-même. Comme ils ne pouvaient empêcher que sa vertu ne fût souvent en péril, ils ont voulu qu'elle sût la défendre, et ils ont plus compté sur le libre effort de sa volonté que sur des barrières ébranlées ou détruites. Au lieu de la tenir dans la défiance d'elle-même, ils cherchent donc sans cesse à accroître sa confiance en ses propres forces. N'ayant ni la possibilité ni le désir de maintenir la jeune fille dans une perpétuelle et complète ignorance, ils se sont hâtés de lui donner une connaissance précoce de toutes choses. Loin de lui cacher les corruptions du monde, ils ont voulu qu'elle les vît dès l'abord et qu'elle s'exerçât d'elle-même à les fuir, et ils ont mieux aimé garantir son honnêteté que de trop respecter son innocence. »

Tocqueville fait remarquer aussi que les Américains, tout religieux qu'ils soient, ne s'en sont pas rapportés à la religion seule pour défendre la vertu de la femme, et qu'ils ont « cherché à armer sa raison ».

« Je sais, ajoute-t-il avec une haute raison, qu'une pareille éducation n'est pas sans danger; je n'ignore pas non plus qu'elle tend à développer le jugement aux dépens de l'imagination, et à faire des femmes honnêtes et froides, plutôt que des épouses tendres et d'aimables compagnes de l'homme. Si la société en est plus tranquille et mieux réglée, la vie privée en a souvent moins de charmes. Mais ce sont là des maux secondaires, qu'un intérêt plus grand doit faire braver. Parvenus au point où nous sommes il ne nous est plus permis de faire un choix, il faut une éducation démocratique pour garantir la femme des périls dont les institutions et les mœurs de la démocratie l'environnent. »

Nulle déclamation, nulle utopie. Tocqueville admire la méthode américaine, parce qu'il en a pu juger les résultats. Il a retrouvé la jeune fille américaine sous les traits de l'épouse. Dans le petit cercle des intérêts et des devoirs domestiques, il l'a vue, par le seul effort de sa volonté, se plier aux nécessités

de sa vie nouvelle, supporter avec « une tranquille et indomptable énergie » les vicissitudes de la fortune de l'époux. « J'ai souvent rencontré jusque sur les limites du désert de jeunes femmes qui, après avoir été élevées au milieu de toutes les délicatesses des grandes villes de la Nouvelle-Angleterre, étaient passées presque sans transition de la riche demeure de leurs parents dans une hutte mal fermée au sein d'un bois. La fièvre, la solitude, l'ennui, n'avaient point brisé les ressorts de leur courage. » Sous les traits de la femme forte, il retrouve la vierge d'antan : « Je ne doute point que ces jeunes Américaines n'eussent amassé, dans leur éducation première, cette force intérieure dont elles faisaient alors usage. »

Et c'est pourquoi il offrait comme exemple d'éducation adaptée aux exigences de la vie nouvelle, dans les démocraties, l'éducation américaine. S'il conseillait de transplanter et d'acclimater cette méthode, c'est qu'il l'avait jugée à ses fruits. N'y a-t-il pas profit à relire, aujourd'hui encore, ces pages et ces pensées de 1839?

D'un intérêt plus puissant encore nous paraissent les vues singulièrement nettes et profondes de l'historien philosophe sur le patriotisme. L'éducateur, l'homme politique, le simple citoyen conscient de son rôle, doivent méditer sur le chapitre *De l'esprit public aux États-Unis* — au tome II du livre cité. Nul n'a distingué avec plus de vigueur et de simplicité ce qu'on peut appeller avec Tocqueville « l'amour instinctif de la patrie » et le « patriotisme réfléchi ». Laissons-lui la parole, on en jugera.

« Il existe un amour de la patrie qui a principalement sa source dans ce sentiment irréfléchi, désintéressé et indéfinissable qui lie le cœur de l'homme aux lieux où l'homme a pris naissance. Cet amour instinctif se confond avec le goût des coutumes anciennes, avec le respect des aïeux et la mémoire du passé; ceux qui l'éprouvent chérissent leur pays comme on aime la maison paternelle. Ils aiment la tranquillité dont ils jouissent; ils tiennent aux paisibles habitudes qu'ils y ont contractées; ils s'attachent aux souvenirs qu'elle leur présente, et trouvent même quelque douceur à y vivre dans l'obéissance... »

« Comme toutes les passions irréfléchies, cet amour du pays pousse à de grands efforts passagers plutôt qu'à la continuité

des efforts. Après avoir sauvé l'État en temps de crise, il le laisse souvent dépérir au sein de la paix.

« Lorsque les peuples sont encore simples dans leurs mœurs et fermes dans leur croyance; quand la société repose doucement sur un ordre de choses ancien, dont la légitimité n'est point contestée, on voit régner cet amour instinctif de la patrie.

« Il en est un autre plus rationnel que celui-là; moins généreux, moins ardent peut-être, mais plus fécond et plus durable; celui-ci naît des lumières; il se développe à l'aide des lois, il croît avec l'exercice des droits, et il finit, en quelque sorte, par se confondre avec l'intérêt personnel. Un homme comprend l'influence qu'a le bien-être du pays sur le sien propre; il sait que la loi lui permet de contribuer à produire ce bien-être, et il s'intéresse à la prospérité de son pays, d'abord comme à une chose qui lui est utile, et ensuite comme à son ouvrage. »

Or tandis que le patriotisme instinctif peut s'affaiblir, s'atrophier même, dans certaines consciences, sous l'action dissolvante de l'esprit critique et par le simple jeu du libre examen, le patriotisme rationnel, au stade actuel de l'évolution des peuples, peut s'installer toujours plus solidement dans les consciences même les plus positives et les plus réalistes. C'a été le mérite de Tocqueville de s'en convaincre et de le professer avec courage.

« Il arrive quelquefois, poursuit-il, dans la vie des peuples, un moment où les coutumes anciennes sont changées, les mœurs détruites, les croyances ébranlées, le prestige des souvenirs évanoui, et où, cependant, les lumières sont restées incomplètes, et les droits politiques mal assurés ou restreints. Les hommes alors n'aperçoivent plus la patrie que sous un jour faible et douteux; il ne la placent plus ni dans le sol, qui est devenu à leurs yeux une terre inanimée, ni dans les usages de leurs aïeux, qu'on leur a appris à regarder comme un joug... ni dans les lois qu'ils ne font pas, ni dans le législateur qu'ils craignent et méprisent. Ils ne la voient donc nulle part, pas plus sous ses propres traits que sous aucun autre, et ils se retirent dans un égoïsme étroit et sans lumière. Ces hommes échappent aux préjugés sans reconnaître l'empire de la raison; il n'est ni le patriotisme instinctif de la monarchie, ni le patriotisme réfléchi

de la république; mais ils se sont arrêtés entre les deux, au milieu de la confusion et des misères. »

Soucieux d'action, et non pas seulement de science, le futur membre de la Chambre des députés, qui sut rester indépendant même dans l'opposition, le futur ministre des Affaires étrangères du cabinet Odilon Barrot-Dufaure (1849), se demande quelle méthode devra employer l'homme d'État, le législateur.

« Que faire en pareil cas? Reculer. Mais les peuples ne reviennent pas plus aux sentiments de leur jeunesse, que les hommes aux goûts innocents de leur premier âge; ils peuvent les regretter, mais non les faire renaître. Il faut donc marcher en avant, et se hâter d'unir aux yeux du peuple l'intérêt individuel à l'intérêt du pays, car l'amour désintéressé de la patrie fuit sans retour. »

Quel avertissement catégorique n'adressait-il pas aux ministres de la monarchie censitaire! « Je dis que le plus puissant moyen, et peut-être le seul qui nous reste, d'intéresser les hommes au sort de leur patrie, c'est de les faire participer à son gouvernement. De nos jours, l'esprit de cité me semble inséparable de l'exercice des droits politiques. » La monarchie de Juillet tombera pour ne l'avoir pas compris.

« D'où vient qu'aux États-Unis, où les habitants sont arrivés d'hier sur le sol qu'ils occupent, où ils n'y ont apporté ni usages, ni souvenirs; où ils s'y rencontrent pour la première fois sans se connaître; où, pour le dire en un mot, l'instinct de la patrie peut à peine exister; d'où vient que chacun s'intéresse aux affaires de sa commune, de son canton, et de l'État tout entier comme aux siennes mêmes? C'est que chacun, dans sa sphère prend une part active au gouvernement de la société.

« L'homme du peuple, aux États-Unis, a compris l'influence qu'exerce la prospérité générale sur son bonheur, idée si simple et cependant si peu connue du peuple. De plus, il s'est accoutumé à regarder cette prospérité comme son ouvrage. Il voit donc dans la fortune publique la sienne propre, et il travaille au bien de l'État, non seulement par devoir ou par orgueil, mais j'oserais presque dire par cupidité. »

Le suffrage universel et la République ont comblé en grande partie les vœux que formait, dans son impartialité d'historien et dans sa haute clairvoyance de philosophe, dès l'année 1835,

Alexis de Tocqueville. Mais puisque maintenant l'on se préoccupe de fortifier et de consolider le patriotisme, le législateur ne devrait jamais oublier qu'il faut intéresser jusqu'aux plus modestes citoyens à la prospérité publique. Toutes les lois qui contribuent à faire d'un plus grand nombre de Français comme les actionnaires de la grande entreprise commune, toutes ces lois raffermissent le patriotisme rationnel. L'éducateur, de son côté, ne saurait omettre d'attirer l'attention des écoliers — futurs citoyens — sur l'œuvre que la République a réalisée jusqu'à ce jour, et sur les améliorations sociales qu'elle prépare. Pourquoi craindre de montrer à l'enfant et au citoyen que ses intérêts particuliers sont liés intimement à la prospérité générale du pays et que tout ce qui est utile à la ruche l'est aussi à l'abeille ?

Ne forçons point toutefois la pensée de Tocqueville. A ce patriotisme « américain » — appelons-le patriotisme de raison — se superposait chez lui un généreux idéalisme — un patriotisme d'amour. Passionné pour la liberté, il pensait que ce sentiment devait être hautement désintéressé pour résister aux épreuves : « Je ne crois pas que le véritable amour de la liberté soit jamais né de la seule vue des biens matériels qu'elle procure : car cette vue vient souvent à s'obscurcir. Il est bien vrai qu'à la longue la liberté amène toujours à ceux qui savent la retenir, l'aisance, le bien-être et souvent la richesse ; mais il y a des temps où elle trouble momentanément l'usage de pareils biens ; il y en a d'autres où le despotisme seul peut en donner la jouissance passagère. Les hommes qui ne prisent que ces biens-là en elle ne l'ont pas conservée longtemps. » Adversaire irréconciliable du despotisme, il montra aux jours sombres, où brutalement triomphait la félonie, un courage décidé et une mâle droiture. Il fut emprisonné à Vincennes pour avoir protesté contre le Coup d'État du 2 décembre. Ce fut un caractère.

L'Ancien Régime et la Révolution — œuvre inachevée, qui lui fait honneur — ses *Lettres* même et ses *Souvenirs*, où abondent les traits piquants et vifs, ne devraient point dormir sur les rayons des bibliothèques. La démocratie, dont il prévit l'avènement et qu'il rêvait d'éclairer, pour sa part, de tout son pouvoir, ne saurait l'oublier sans injustice — ni sans dommage.

JEAN GIRAUD.

L'Enseignement de l'Histoire[1].

Je ne considérerai aujourd'hui que l'enseignement historique et j'essaierai seulement de dégager quelques principes qui, à mon avis, ne devraient plus être contestés.

Le premier, qui explique et justifie les simplifications apportées aux programmes d'histoire en 1902, tout comme il justifierait des simplifications nouvelles, permet aux professeurs de choisir avec plus de liberté d'esprit, dans les cadres de ces programmes, la matière de leur enseignement. Il est trop évident qu'ils ne peuvent songer à enseigner toute l'histoire, même en entendant par là cette très petite partie de l'histoire qui nous est connue. Et sans doute le professeur de physique et de chimie, par exemple, ne songe pas non plus à enseigner à ses élèves toute la physique et toute la chimie. Mais physique et chimie sont sciences organisées, qui ne sont plus seulement, comme l'histoire l'est encore, des catalogues et des descriptions de faits, et qui ont tiré déjà, de l'étude et de la comparaison des faits, un certain nombre de lois, autour desquelles ceux-ci se groupent. Peu importe que les lois ne soient en réalité que des hypothèses et qu'elles soient destinées à faire place, dans l'avenir, à d'autres lois plus compréhensives, c'est-à-dire mieux adaptées à l'infinie complexité des phénomènes. Tant qu'elles suffisent à notre connaissance des faits elles permettent au professeur de choisir sans peine parmi ceux-ci : il ne retiendra que ceux qui lui permettront de faire comprendre la valeur des lois et la façon dont les savants sont parvenus à les dégager. Les raisons de son choix s'imposeront à son esprit et seront des raisons scientifiques. En histoire, rien de pareil. S'il est des lois qui régissent l'évolution des

1. Extrait d'un rapport présenté au Conseil Académique de Paris par M. Pagès, inspecteur d'Académie.

sociétés humaines, les historiens ne sont pas encore parvenus à les formuler. Le professeur d'histoire n'aura pas de bonnes raisons — j'entends de raisons scientifiques — d'enseigner tels faits plutôt que tels autres. Il lui faudra donc en chercher en dehors de la science elle-même, et ce seront des raisons utilitaires. Ainsi sera-t-il tout naturellement conduit à se dire que sa mission n'est pas d'enseigner une science, puisque la science historique n'est point faite, mais d'utiliser la connaisance des faits historiques, soit pour mieux faire comprendre le présent, soit tout simplement pour développer chez ses élèves de précieuses qualités intellectuelles, en les accoutumant à imaginer, à décrire, à comparer les personnages, les événements, les institutions du passé. Sans doute il irait contre son but s'il ne donnait qu'un enseignement fragmentaire, qui ne permettrait plus de saisir l'enchaînement des faits et l'évolution des sociétés, et c'est pour cela que les programmes l'obligent à enseigner un certain nombre de faits essentiels; mais, en dehors de ceux-ci, il reste libre de choisir parmi les autres ceux qui lui paraîtront le plus instructifs.

Un second principe est la conséquence naturelle du premier et réglera, non plus la matière, mais la forme de l'enseignement historique. Si le but est moins la connaissance des faits que l'acquisition ou le développement de certaines qualités intellectuelles, il est évident que le professeur, pour former l'intelligence de ses élèves, doit la faire agir le plus possible. Les meilleurs exercices seront ceux qui entretiendront le mieux l'activité de la classe entière. Aussi ont été interdits tous ceux qui n'imposent aux élèves aucun travail d'intelligence : cours dictés que l'on écrit d'un esprit distrait; rédactions, qui ne sont que la mise au net, sans réflexion et sans choix, des notes prises en classes; récitation du sommaire, qui n'est pour l'élève interrogé qu'un exercice de mémoire et qui laisse tous ses camarades indifférents et inattentifs. Pour que tous les élèves puissent prendre une part active au travail commun, il importera qu'ils aient lu à l'avance, dans leur manuel, les quelques pages où sont racontés les faits qui devront être étudiés en classe. Ils collaboreront alors à cette étude, soit qu'ils en aient préparé quelques parties, sous la forme de courts devoirs dont la correction orale viendra

compléter l'exposé du professeur, soit que celui-ci leur ménage un rôle dans cet exposé, en leur demandant, tantôt de lui indiquer quels en sont, à leur avis, les faits essentiels, tantôt de raconter un événement ou de définir une situation, tantôt de tirer de plusieurs faits ou de plusieurs séries de faits, en les comparant, les éléments d'une idée générale. Enfin l'un des meilleurs moyens de résumer toute une étude et d'en bien dégager l'essentiel, ce sera de la reprendre en une interrogation collective, c'est-à-dire en une suite de questions précises, n'exigeant que des réponses brèves, et qui, posées tantôt à l'un, tantôt à l'autre, permettront d'offrir en peu de temps au plus grand nombre des élèves l'occasion d'intervenir.

Un troisième principe, ou plutôt une troisième idée directrice résulte d'un fait, qui date de 1902 : la répartition de l'enseignement historique en deux cycles. Chacun des deux cycles comporte l'étude de l'histoire universelle. Il est néanmoins évident que d'un cycle à l'autre ni la matière de l'enseignement historique ni la méthode employée ne seront tout à fait les mêmes et que les différences devront être déterminées surtout par l'âge moyen des élèves auxquels l'enseignement s'adresse : onze à quatorze ans dans le premier cycle, quatorze à dix-sept dans le second.

Considérons d'abord le premier. La base indispensable de l'enseignement historique, de quelque façon qu'on le comprenne, c'est un certain nombre de faits précis et datés. La connaissance en doit être acquise dans le premier cycle, et il est d'autant plus nécessaire que les professeurs ne s'en désintéressent pas qu'eux seuls pourront limiter strictement le nombre de ces faits et les bien choisir : l'élève, abandonné à lui-même, n'en apprendrait pas ou en apprendrait beaucoup trop. En tout cas, il se prêtera de bonne grâce à apprendre ceux qui lui seront indiqués : à douze ou treize ans, la mémoire est fraîche et, pour beaucoup d'enfants, l'exercer est plutôt un plaisir qu'une fatigue. Pourquoi ne pas profiter de cette activité qui s'offre pour aider l'enfant à acquérir, à un âge où il lui en coûte si peu, les connaissances essentielles dont il ne pourra se passer plus tard?

Si l'enfant a la mémoire des mots, il a presque toujours aussi la mémoire visuelle. C'est pourquoi l'enseignement par l'image est peut-être plus naturel encore et plus profitable dans le premier

cycle que dans le second. C'est dans le premier cycle que devrait être employé le plus souvent et avec le plus de méthode tout ce matériel dont nous parlions tout à l'heure ; et j'irai presque jusqu'à dire qu'en dehors de cette suite de faits précis que l'enfant doit apprendre et qui seront pour lui surtout des dates, des points de repère jalonnant l'étendue illimitée des siècles, le professeur d'histoire ne devrait enseigner, dans le premier cycle, que des faits concrets, des faits qu'il soit possible de représenter et d'imaginer. Il me semble qu'il aurait fait presque tout ce qu'il peut faire s'il laissait dans l'esprit des élèves, au moment où ceux-ci le quittent, une sorte de répertoire d'images — plus ou moins nombreuses, il importe assez peu — mais exactes, précises, bien interprétées, et bien classées.

Des faits, des dates, des images, n'est-ce pas bien peu de choses ? Réduire à cela seul, ou presque, l'enseignement du professeur d'histoire dans le premier cycle, n'est-ce pas lui réserver une tâche bien limitée et bien modeste ? Je ne le crois pas, parce que cette tâche est infiniment plus délicate qu'il ne semble. Être simple, précis, vivant, n'est pas toujours si facile. Mais ne ferons-nous appel qu'à la mémoire et qu'aux yeux de l'enfant ! Nous interdirons-nous de le faire réfléchir ! Non certes. Mais nous le ferons réfléchir comme il en est capable à son âge, avec son cerveau de douze ou treize ans. Nous nous contenterons de l'accoutumer d'abord à regarder, à décrire des choses concrètes ; puis à imaginer, d'après les réalités présentes ou les documents figurés, les choses et les événements du passé ; enfin, à rapprocher, à comparer, et à tirer peu à peu de comparaisons très simples les premiers éléments de l'idée générale ou, pour ainsi dire, l'idée générale à l'état naissant. Mais nous nous garderons bien de lui enseigner des idées générales toutes faites, qui, dans son esprit, se réduiraient uniquement aux mots qui les expriment.

Sur l'enseignement de l'histoire dans le second cycle, je serai beaucoup plus bref. Il me semble qu'il y a, pour le premier cycle, une méthode qui s'impose, au moins dans ses traits essentiels. Je n'en dirai pas autant pour le second. Ici le temps est plus mesuré, au moins pour les divisions C et D (3 années au lieu de 4), et si, pour les divisions A et B, l'enseignement de l'histoire ancienne, ajouté à celui de l'histoire moderne, forme

l'équivalent d'une quatrième année d'études, ce serait bien peu de quatre ans si l'on voulait enseigner à des jeunes gens capables de la comprendre, l'histoire universelle tout entière. Il faut plus que jamais choisir, et il conviendra, je crois, de laisser au professeur, dans le cadre du programme, une liberté de choix plus grande encore qu'auparavant, pourvu que son enseignement, tout en insistant sur telle question, plutôt que sur telle autre, ne brise jamais la continuité de l'histoire. Il conviendra aussi de lui permettre d'assouplir et de diversifier sa méthode à son gré, et surtout de la conformer à son tempérament personnel; et je n'apporterai de nouveau qu'une restriction, en ajoutant : pourvu que la méthode reste telle, qu'elle ne laisse jamais les élèves inactifs et qu'elle leur permette fréquemment de collaborer à la classe, sous quelque forme que ce soit. Il va sans dire enfin qu'on ne négligera pas plus dans le second cycle que dans le premier de mettre à profit le matériel d'enseignement; il se compose ici de cartes historiques, de livres, de clichés pour projections; je n'examinerai pas son emploi, qui peut être infiniment varié; je noterai seulement que les projections devront désormais fournir des documents, et non plus des images, et qu'elles seront indispensables, en particulier, pour donner aux élèves du second cycle les quelques notions d'histoire de l'art que le professeur d'histoire est à peu près seul à lui fournir.

*
* *

Il ne me reste plus qu'à revenir de la théorie à la réalité actuelle et, sans méconnaître le moins du monde le grand progrès réalisé, à indiquer brièvement quelques souhaits, conformes aux principes qui viennent d'être exposés. Le premier, c'est que les professeurs d'histoire établissent entre les deux cycles une distinction plus nette; que, dans le premier cycle, ils s'attachent d'abord à enseigner à leurs élèves une suite continue de faits peu nombreux, mais précis; et que leur enseignement y soit à la fois plus simple et plus concret qu'il ne l'est souvent. Le second, qui est intimement lié au premier, c'est qu'il soit fait une utilisation plus rationnelle de l'enseignement par l'image : qu'on ne le réserve pas, comme on paraît en être souvent tenté, aux classes

du second cycle, mais que l'on en fasse, tout au contraire, un usage beaucoup plus fréquent et plus méthodique dans les classes du premier cycle. Le troisième, c'est que, quels que soient les procédés employés, — et j'estime qu'il y a tout avantage à les varier selon l'âge, les aptitudes des élèves et le tempérament du professeur, — celui-ci n'oublie jamais que sa vraie tâche n'est pas d'enseigner une science et de traiter un programme; qu'il doit être un entraîneur; qu'il doit s'efforcer avant tout de développer, par les moyens particuliers que lui offre l'enseignement historique, l'intelligence des enfants qui lui sont confiés, et pour cela l'exercer sans cesse, la maintenir sans cesse en activité.

Le Sentiment de la Beauté[1].

Je voudrais vous entretenir du sentiment de la Beauté et particulièrement du rôle que chacun peut lui assigner dans sa vie.

I

Justement, il semble bien que les beautés de la nature soient celles auxquelles les hommes ont prêté l'attention la plus prompte et la plus sympathique. Ils lui furent accessibles avant de l'être au pathétique moral.

Pour les anciens, la terre était maternelle. Ils se sentaient encore tout proches d'elle, à peine sortis de son sein fécond. Et volontiers ils revenaient à elle, quittaient un moment leurs rudes tâches pour y reposer leurs yeux, s'arrêtaient pour l'admirer et pour l'aimer. Je sais bien que les premières œuvres de leurs littératures sont surtout des épopées, c'est-à-dire des romans d'aventure; mais quelles délicieuses impressions de nature n'y trouvons-nous pas? Non point savantes ou raffinées, mais délicieuses par leur naïveté même, par la monotonie stéréotypée avec laquelle reviennent inlassablement certaines images, certaines épithètes : « L'aurore aux doigts de rose, la mer à la rumeur innombrable... » Ces hommes-là devaient avoir, devant les grands spectacles naturels, d'incomparables sensations de Beauté que nous devinons à travers la gaucherie de leur expression. Et l'on en trouverait d'aussi simples et d'aussi pénétrantes dans tel ou tel vieux poème hindou et dans toutes les littératures primitives. C'est qu'on jetait alors sur le monde un regard tout neuf et encore émerveillé.

1. Extraits du discours de M. Bellet, professeur agrégé des lettres au lycée de Laval.

Et nous, mes chers amis, devrons-nous donc, parce que nous sommes venus un peu plus tard sur cette planète, renoncer à vibrer comme nos lointains ancêtres, au spectacle des beautés naturelles ? Est-il vrai que l'émotion qui fut donnée aux premiers habitants du globe sera bientôt refusée aux malheureux civilisés que nous sommes ? Vous l'entendrez dire ; et, à certains indices, on le croirait. La science et l'industrie sont là, menaçantes. L'une explique tout, pourchasse et fait évanouir le mystère, acharnée destructrice d'illusion, de rêve et, peut-être, de beauté. Il n'y a plus, dans les forêts profondes, de lutins, de farfadets qui dansent en rond au clair de lune. On dit que les dernières fées vont mourir. L'arc-en-ciel n'est plus l'écharpe d'Iris, messagère des dieux, mais un phénomène de décomposition prismatique de la lumière ; le tonnerre n'est plus le signe de la colère de Zeus, mais une décharge électrique. Bientôt, peut-être, la nature n'aura plus de secret pour nous. Nous la comprendrons tout entière. Nous saurons tout. Et ce sera très triste. Ajoutez qu'il ne nous suffit pas de la comprendre, nous l'enlaidissons en l'utilisant. L'industrie poursuit son œuvre de conquête, et, à mesure que l'homme se rend maître de la nature, il la masque, il la transforme, il la répétait à son usage. Il est le second démiurge. Mais il a souvent moins de goût que le premier. Déjà l'on peut prévoir le jour où tous les arbres des forêts seront en coupe réglée, ornés de signes bleus ou rouges, où toutes les chutes d'eau actionneront des dynamos, où les montagnes, et peut-être les couchers de soleil sur la mer, seront utilisés pour la publicité. Demain, la nature sera refaite à l'image de l'homme. Et ce sera très triste.

Est-ce donc fini ? La beauté va-t-elle être chassée du monde ? Vous l'entendrez dire, mes chers amis, par des esprits chagrins ; et il semble bien qu'ils aient raison. Mais voulez-vous que je vous dise ? Les esprits chagrins n'ont jamais raison. Ceux qui ont raison, ce sont ceux qui regardent le présent et l'avenir avec confiance et sérénité.

... Et, d'abord, il est possible que la science n'ait pas fait évanouir le mystère, mais qu'elle l'ait simplement reculé ou déplacé, en lui donnant un autre nom. Et puis, l'illusion peut être charmante. Tout de même, la vérité a sa beauté, qui vaut

mieux que celle du mensonge. Et la désillusion est le premier sourire de la vérité.

Ajoutez que la science nous ouvre des champs de beauté inconnus avant elle; jadis la mer et, depuis peu, les airs. La nature n'a pas construit de vaisseaux qui sillonnent l'Océan. Elle avait, semblait-il, fermé à l'homme les plaines immenses de l'azur vierge. Il se les est ouvertes. Rappelez-vous, mes chers amis, ce beau poème de Sully-Prudhomme, *Le Zénith*, et cette magnifique ascension des aéronautes dans l'infini, et vous conviendrez que la science a parfois ouvert à l'homme d'insoupçonnées perpectives de beauté.

Quant aux progrès de l'industrie, ils sont sans doute menaçants. Mais ne désespérons pas encore. Le monde est très grand. Il y a sous le ciel beaucoup de forêts ombreuses, de cours d'eau furieux ou pacifiques. Il y en a tant que l'homme n'est encore arrivé à imprimer sa marque qu'à une minime partie de l'univers, et qu'il ne parviendra sans doute pas d'ici longtemps à faire sensiblement mieux.

Songez-y, bien peu des objets parmi lesquels notre vie s'écoule sont purement naturels; presque tous ont été façonnés par nous; et, pourtant, ils finissent par se revêtir de beauté. Avez-vous vu parfois une humble gare de chemin de fer dans quelque coin retiré de campagne? L'été, la verdure tapisse la maisonnette qui disparaît au printemps sous les épaisses cascades des glycines, à l'automne sous la pourpre des vignes vierges. La voie est envahie par les folles herbes et même les fleurs. Les oiseaux chantent sur les fils télégraphiques, se posent sur les signaux. On n'entend pas le bruit des trains, car il en passe peu, mais des piaillements dans la basse-cour où picorent les poules du chef de gare. L'homme avait essayé d'imposer à la nature une de ses chétives inventions. Dérisoire ambition! La nature en prend possession, elle l'adopte, elle se l'assimile; elle la modifie à son tour, et étend sur cette pauvre bâtisse inerte le manteau prodigieux de la vie végétale. Il n'est pas prouvé, après tout, que, dans cette lutte qu'elle soutient avec l'homme sur la face de la terre, elle sera la moins forte.

Et puis, à mesure que les objets reculent dans le lointain de l'espace et du temps, ils perdent progressivement leur laideur

industrielle. Une chose laide, c'est souvent une chose neuve; et aussi une chose dont nous percevons trop distinctement l'immédiate utilité pratique. Ce qui vieillit devient moins utile, et par là, capable de beauté. Un char à bœufs conduit par un paysan, ne nous gâte pas la vision de la plaine ou de la montagne — bien au contraire — alors qu'une automobile nous impressionne désagréablement. Et, pourtant, la nature n'a pas créé le char à bœufs. Il est artificiel et façonné par la main de l'homme, tout comme sa jeune sœur. Seulement il est démodé. Il a l'émouvante noblesse des vieux serviteurs chenus et branlants...

II

Mais quittons la nature, et montons d'un degré. Nous arrivons dans le domaine de l'art. Ici, triomphe une beauté plus humaine, peut-être, et plus pure. L'homme ne défigure plus la nature. Il rivalise avec elle. Sous forme de tableaux ou de statues il dit l'émotion que les belles lumières, les formes harmonieuses de la matière ont suscitée en lui. Le poète, à l'aide de mots, chante ses rêves, ses joies et ses douleurs. Il donne une voix à la grande âme collective de l'humanité qui, sans lui, ne pourrait que s'agiter silencieusement dans la nuit. Enfin, le musicien, affranchi de la forme et des mots eux-mêmes, traduit, lui aussi, et peut-être avec plus de profondeur, le rêve de bonheur ou de souffrance qui dort obscurément au fond de l'âme de ses frères. Nous sommes hommes, aujourd'hui, plus que fils de la nature et l'art est plus près de nous que de la nature. Il nous émeut plus à fond, en exigeant moins d'effort, moins de complaisance de notre part.

... Mais l'art n'est-il pas menacé, lui aussi, par le développement de la science, par la prédominance croissante, paraît-il, des facultés rationnelles sur les puissances du sentiment, par le souci enfin qui courbe, dit-on, chaque jour plus lourdement les hommes vers la terre, vers les occupations purement matérielles, prosaïques et mesquines de la vie quotidienne?

. . . . . .

... Mais je m'avise que cette opposition de la raison et de la beauté est peut-être fort artificielle. De fait, il est une poésie

de la science. Ne serait-il pas étrange après tout qu'une chose, pour être belle, dût nécessairement être fictive et fausse? La vérité, disions-nous tout à l'heure, a sa beauté qui vaut mieux que celle de l'illusion et du mensonge. Il peut y avoir dans la science autant d'émotion que d'exactitude précise; et il est sûr que Michelet se penchant sur l'insecte, Mæterlinck ouvrant et décrivant la ruche, chantant comme un épithalame le vol nuptial de la reine, Fabre couché sur l'herbe et surprenant les secrets des scarabées, ont dû éprouver des sensations d'art incomparables que nous éprouvons à notre tour en les lisant. Et, parfois, la science ne se contente pas de traduire la beauté des choses, elle en devient créatrice. Un astronome imagine cette merveilleuse hypothèse : la vie qui germe, s'agite et pense, a été semée sur les planètes par des poussières infimes mais fécondes qui tombent de la chevelure de quelque soleil, flottent des siècles par les espaces sidéraux, engourdies, mais conservées par le froid, et se posent enfin sur un astre tiède pour y pulluler. Ce savant n'a-t-il pas conçu une idée aussi poétique que celle d'une Valkyrie exilée du ciel et, après un long sommeil, réveillée par quelque Siegfried? Non ; tout bien pesé, la Raison n'est point l'ennemie du Beau.

A ce propos il me revient en mémoire une bien jolie coutume d'autrefois. Je veux parler de la cérémonie des Arréphores qui se célébrait chaque année à Athènes. Savez-vous ce que c'était que les Arréphores? Voici : deux petites filles, âgées de huit à onze ans, au service de la déesse Athéna, recevaient des mains de la prêtresse deux corbeilles remplies d'objets voilés. Elles posaient la corbeille sur leur tête, partaient de l'Acropole, et, descendant vers la ville, se rendaient au sanctuaire d' « Aphrodite aux Jardins ». Là elles déposaient leur fardeau, mais elles en recevaient un autre, également voilé, qu'elles remportaient à l'Acropole. Le sens de cette gracieuse coutume est assez mystérieux; mais je crois que nous ne nous tromperons guère si nous y voyons un symbole des mystérieux présents qu'échangèrent de toute éternité dans le cœur des hommes les deux déesses de la Raison et de la Beauté.

III

... Voilà bien des raisons pour vous, mes chers amis, d'aimer et de cultiver la Beauté. En voici une autre, la meilleure peut-être : si vous l'aimez sincèrement vous serez de meilleurs Français. La France a toujours été, elle est encore, la terre d'élection de la Beauté. Là est sa force et sa grandeur, le principe de son prodigieux rayonnement sur le monde. On nous dit qu'elle ne tient pas le premier rang dans l'univers pour les industries de la matière brute ; d'autres la dépassent dans la production des cotonnades et de la houille ; et je ne dis pas que cela ne soit point fâcheux. Mais chaque fois qu'il s'est agi d'imprimer à la matière le sceau de la Beauté, la France n'a pas connu de rivale. Et qui donc, tout récemment encore, a réalisé, comme en se jouant, et sans marchander son sang, le vieil et prodigieux mythe d'Icare, affranchissant l'homme définitivement des entraves de la pesanteur?

Mais surtout jamais elle n'a consenti à séparer son rêve de l'action, à penser d'une façon et à agir d'une autre. D'autres, non loin d'elle, créaient de la Beauté dans le domaine de la fiction, qui souvent, le moment de l'action venu, apparaissaient animées d'un esprit tout différent. La France n'a pas connu ces contradictions. Toujours, inlassablement, ce qu'elle a jugé beau, elle l'a fait, si grand que fût le risque, si folle que fût l'aventure. Oh! mes chers amis, combien noble, chevaleresque et belle, combien peu « pratique » enfin a toujours été la France! Il semblait parfois qu'elle en dût mourir ; mais toujours elle se retrouvait bien vivante et elle le sera longtemps, grâce à vous. Nous vous sentons chaque jour vous serrer plus étroitement près d'elle et c'est pour nous une immense joie.

Ne craignez en cela nulle étroitesse d'esprit. Je peux vous dire : « Soyez des hommes » ou « soyez des Français ». C'est tout un. Par l'universelle et lumineuse clarté de son génie, par sa puissance d'idéalisme et de Beauté, la France est devenue le symbole même de l'humanité. Elle est, selon l'admirable parole de Suarès, la « moyenne humaine entre les nations ». La steppe enfante des Slaves, d'autres terres donnent au monde des Germains, des Saxons ou des Latins. Mais c'est entre les Flandres et les Pyrénées que l'*Homme* voit le jour...

La Vie provinciale[1].

... Depuis cinquante ans, la France s'est mise, elle aussi, à émigrer, non pas comme d'autres nations, au delà de l'Atlantique, mais à l'intérieur de ses frontières, vers quelques grands centres et surtout vers Paris. En moins de quarante ans, certaines provinces ont perdu chacune plus de cent mille habitants. La capitale avec sa banlieue grandit plus vite aujourd'hui que le reste du pays. Que dis-je? Elle grandit plus vite que le pays tout entier.

Ce déplacement de la population française est déjà par lui-même assez inquiétant. Pour quelques talents supérieurs que féconde et mûrit l'ardente atmosphère de la grande ville, que de médiocrités viennent s'y corrompre! Les vertus traditionnelles y sèchent, les qualités héréditaires s'y pervertissent, les instincts mauvais y fermentent et s'y exaltent. La douceur mystique du Celte y tourne souvent en amertume et en révolte.

A mesure que l'activité provinciale décroît, le sens de la beauté s'affaiblit. Dans les vastes agglomérations, le bazar trouve une clientèle favorable. Le goût de la pacotille s'éveille spontanément au cœur de la foule indisciplinée et oublieuse du génie de la race. Le spectacle assidu de l'opulence excite les désirs malsains. Comme le luxe coûte cher, on se donnera seulement l'illusion du luxe. Des industriels avisés offriront au public les faux meubles de style, les fausses gravures, les fausses potiches, les fausses tapisseries, le vitrail de papier, le marbre de bois peint. Qui ne connaît les porcelaines chinoises cuites à Montereau, les tapis de Perse tissés à Ménilmontant, les dentelles fabriquées au kilomètre dans les manufactures de Calais? L'ère

1. Extrait du discours de M. Lefebvre, agrégé des lettres, professeur de seconde au lycée de Valence.

de l'imitation, du « toc », du « billig und schlecht » est venue. La province, elle aussi, est infestée, et les chemins de fer, instruments de progrès, ont répandu la contagion. Je me souviens d'avoir vu en Bretagne des paysans tout fiers d'exhiber, à côté de leur grave et magnifique mobilier de châtaignier massif, une suspension-réclame Louis XV compliquée, contournée, dorée, reluisante et misérable. Parfois c'est une pendule « modern-style » qu'on installe sur quelque bahut vénérable, c'est un « bronze d'art », « décoré et patiné », une « Inspiration », une « Diane », une « Science », un « Forgeron de la Paix », orgueil de la maison qu'il encombre et déshonore.

L'architecture a peut-être été, de tous les arts, le plus éprouvé. Les larmes viennent aux yeux quand on compare aux créations délicieuses des anciennes écoles régionales, la platitude et la laideur des bâtisses modernes.

Il est loin le temps où la France se couvrait d'une blanche robe d'églises neuves, de chapelles, de maisons communes, d'hôtels, de châteaux altiers! où la fantaisie naïve des imagiers fleurissait les gâbles et les corniches, nouait autour des chapiteaux les feuillages exubérants, faisant rayonner les saints, sourire les élus, grimacer les réprouvés aux tympans et aux voussures des portails! Quelle richesse, quelle variété! Quelle merveilleuse adaptation au climat, au sol, à l'esprit local! La faune, la flore, le tempérament d'une province s'exprimaient librement et harmonieusement dans ces vivantes symphonies de pierre. L'architecte d'aujourd'hui, formé à Paris, dresse partout la même façade indigente ou bizarre. Il a dans ses tiroirs quelques types étiquetés, numérotés, prêts à servir. Que vous faut-il? Un palais, une église, une gare, un abattoir? Voici l'hôtel de ville Louis XIII, le bureau de poste rococo, la caisse d'épargne renaissance; c'est un modèle très demandé qui se fait en trois séries : simple, riche et grand luxe. Les sous-préfectures en mal d'embellissement apprécient beaucoup les grands immeubles art nouveau, à l'instar de Paris. On fait aussi pour les particuliers des choses ravissantes : chalets suisses, cottages anglais, pavillons persans, maisons japonaises. La villa italienne jouit d'une grande faveur à Dinard et le manoir breton est d'un heureux effet sur les rochers de l'Esterel.

Ce n'est pas tout. Séduits par la douceur de la vie française, les étrangers ont suivi à Paris nos provinciaux. Ils sont d'abord venus discrètement et en petit nombre. Notre accueil était cordial et désintéressé. Nous mettions à les bien recevoir une sorte de coquetterie. Nous voulions plaire. Un jour cette séduction parut profitable. L'industrie s'en empara. La réclame fut appelée à l'aide. Les touristes affluèrent. La foule se fit cohue. Francfort, Liverpool, Chicago et Buenos-Ayres se donnèrent rendez-vous à l'Opéra. L'agence Cook encombra le Salon carré. Le professeur Knatschké arbora triomphalement sur les boulevards ses lunettes d'or et la plume de son chapeau tyrolien. Les grill-rooms se multiplièrent. Les coupoles insolentes des palaces surgirent parmi la noble ordonnance de nos avenues.

Ce qui aggrave cette invasion, c'est qu'elle n'est pas temporaire. Quantité de nouveaux venus s'installent à Paris pour longtemps, quelques-uns même pour toujours. Plus de cent mille Allemands y sont établis; et le vieux Parisien, un peu troublé, songe involontairement à certains vers de Juvénal :

Non possum ferre, Quirites,
Græcam Urbem.

Certes il serait absurde qu'une nation moderne élevât à ses frontières une nouvelle muraille de la Chine et prétendît s'isoler. La vie est faite d'échanges; et, dans le passé, nos philosophes, nos artistes, nos écrivains, ont plus d'une fois vivifié leur génie au contact des sources étrangères. Mais jadis nous assimilions aisément ces éléments d'emprunt. Nous les transformions en chair et en sang. Rodrigue ou Don Juan, malgré leur origine, sont bien de chez nous. C'est que le public restait français. Il ne souffrait l'imitation étrangère que dans la mesure où notre génie n'était pas altéré. Le public est devenu cosmopolite. Le génie parisien n'est plus exclusivement « la forme la plus complexe et la plus haute de la France[1] ».

Ce luxe criard et vulgaire qui s'étale dans les boutiques de Paris; ces réclames insolentes qui courent le soir en lettres de feu sur la façade des maisons; ces barbouillages enfantins que

1. Michelet.

futuristes, cubistes et fumistes de toute école exhibent dans les trente ou quarante salons annuels; ces rhapsodies ahurissantes que des Grecs, des Argentins ou des Flamands débitent sous le nom de vers français à l'occasion d'une inauguration ou d'un anniversaire auraient été huées il y a un demi-siècle. Mais il faut satisfaire aujourd'hui l'opulente clientèle qu'à toute heure déversent en foule à Paris les rapides du Havre, de Calais ou de Cologne. C'est elle qui contribue à la prospérité des théâtres et des concerts; qui assure les expositions et fait exécuter les commandes; qui parfois même inspire au chroniqueur tel article de blâme ou d'éloge. A son contact, le goût public se trouble et s'égare; la délicatesse de notre jugement se fausse; notre bon sens lui-même ne se reconnaît plus. Notre langue, jadis si claire et si saine, se gâte à son tour : la syntaxe hésite; le vocabulaire s'encombre de barbarismes; le style se charge de métaphores incohérentes et d'abstractions prétentieuses.

A ce prix, sans doute, Paris est devenu l'auberge du monde, la capitale incontestée du luxe et des élégances. Mais ce périlleux honneur serait justement funeste à tout ce qui fit jadis sa grandeur et sa beauté, si le génie français, contaminé par tant d'exotisme, ne se rajeunissait dans les provinces.

Ajoutons qu'à force de regarder vers Paris, ces provinces risquent de perdre le sens précieux de l'initiative et de la responsabilité. Elles finissent par considérer un peu l'État comme une sorte de Providence, par croire que tout bien vient de l'État, et que tout mal doit être guéri par l'État. Le député devient l'intermédiaire naturel entre les mortels et cette nouvelle divinité. Qu'il pleuve trop ou trop peu, que la vigne gèle, que les pommes de terre pourrissent ou que le vin ne se vende pas, vite on implore ce moderne messager du ciel; on le prie d'intervenir à Paris auprès des Olympiens tout-puissants.

Ce sont là quelques ombres au brillant tableau de la civilisation française d'aujourd'hui. Le mal vient en grande partie de l'excessive centralisation à laquelle nous avons été soumis depuis des siècles, et du prestige dont nous éblouit encore un très glorieux passé. Mais comme le dit justement un savant géographe contemporain, bien des énergies attendent leur tour dans cet ensemble de montagnes, de plaines et de mers qui con-

stituent la France, et toutes nos aptitudes ne se sont pas encore révélées. Notre sol est plein de ressources. Il faut seulement que nous sachions les mettre en œuvre et pour cela que nous tirions du sommeil la Province souvent assoupie. C'est une tâche à laquelle ne sauraient faillir les générations nouvelles.

Déjà des symptômes rassurants paraissent. Avec quelle ardeur nos pays de l'Est se sont mis au travail, depuis la cruelle amputation de 1871! Sous l'implusion des industriels Alsaciens et Lorrains, filatures, aciéries, hauts fourneaux se sont multipliés sur les bords de la Meurthe et de la Moselle. La région s'est transformée. Les savants et les artistes eux-mêmes ont travaillé à la résurrection de la province. Les potiers, les verriers, les ébénistes de Nancy se sont imposés à l'admiration des gens de goût de la France entière. Mais dans votre Dauphiné, tout près d'ici, la ville de Grenoble ne donne-t-elle pas depuis quelque temps un bel exemple d'indépendance et d'activité provinciales? Et pour ne rien dire du merveilleux développement de son industrie, comment ne pas admirer l'essor de cette Université qui, malgré la concurrence redoutable de l'Université de Paris, a su retenir auprès d'elle près de quinze cents étudiants étrangers? qui travaille avec tant de zèle à répandre en Italie la culture française? qui, tout en maintenant très haut le niveau des études purement spéculatives, n'a pas dédaigné de contribuer, par la création de ses instituts techniques, à la prospérité matérielle de la région, et qui, grâce aux initiatives privées, s'apprête à les installer magnifiquement?

Certes Valence ne saurait pour le moment rivaliser avec ces villes riches et puissantes.

Cependant votre jolie cité mérite que vous travailliez pour elle. En dépit de quelques faiblesses, elle est robuste et vivante. Ce n'est pas une création artificielle, une simple collection de bâtiments administratifs, la morne résidence de quelques fonctionnaires en disgrâce. C'est la capitale naturelle d'une belle et riche région, un carrefour fréquenté, une étape nécessaire de la descente du Rhône, le rendez-vous de populations assez diverses qui viennent y échanger des marchandises et des idées, y trafiquer et s'y connaître, s'y mêler et y adoucir, sans l'effacer tout à fait, le relief parfois un peu rude de leur origina-

lité. Les qualités de finesse et de liant nécessaires pour bien jouer ce rôle ne lui manquent pas. Un de ses historiens a pu justement vanter les « mœurs douces » de ses habitants, « leur esprit tolérant, leurs manières fines, engageantes, empreintes de l'envie de plaire ». Il semble que la courtoisie flotte un peu dans l'air qu'on y respire. La jeunesse même y est dans ses jeux moins brutale qu'ailleurs. Des oiseaux ont pu cette année, sans être inquiétés, faire leur nid dans le vieux cèdre de la cour.

Il dépend de vous, mes chers amis, qu'elle se rende compte de ces avantages et qu'elle en tire pleinement parti. L'avenir lui sourira si vous ne lui mesurez point vos efforts. Pour cela, vous devez l'aimer d'abord, et l'aimer comme il faut toujours aimer, c'est-à-dire avec passion. Mettez votre ambition à la servir. Souhaitez-la toujours plus active et plus belle. Soyez épris des horizons qui l'encadrent avec tant de magnificence, des campagnes lumineuses qui l'entourent, des fougueuses rivières qui animent ses environs. Où trouveriez-vous plus de variété, de splendeur et d'imprévu? Voici la sombre et rugueuse Ardèche, âpre et parfumée, qui, sous le manteau de ses granits, de ses genêts et de ses châtaigniers, fait parfois songer à la Bretagne. En face, le Royans et le Vercors étalent toute la fraîche exubérance des vallées dauphinoises ou savoyardes. Voici les bastions hardis, les pics, les becs élancés du Diois, les escarpements calcinés et chauves qu'enflamme déjà un vrai soleil de Provence. Les tuiles claires des mas tachent de rose la verdure légère de la plaine. Le cyprès allonge çà et là son noir pinceau. L'olivier frileux n'est pas loin ; et parfois, au milieu de l'été, l'air vibre au crissement obstiné des cigales. En ce pays de transition s'est formée une race accueillante et douce, positive sans âpreté, grave sans tristesse, résolue sans forfanterie, en qui le bon sens parfois se relève d'une pointe de sensibilité discrète, pareille au bouquet léger d'un vieil Hermitage. Soyez fiers de cette race qui est la vôtre; ne la reniez pas; conservez fidèlement l'héritage qu'elle vous a transmis. Notre France n'en sera pas jalouse, bien au contraire. N'y a-t-il pas plus d'un logis dans la maison de notre mère? A une époque où le sentiment un peu abstrait de la Patrie est parfois l'objet des discussions passionnées et risque de languir pour avoir été vidé de son contenu matériel, c'est un

devoir pour vous que de le rafraîchir aux sources mêmes dont il jaillit.

Michelet pensait que l'homme, issu de la terre, s'en dégagerait progressivement dans l'avenir et se déracinerait par la force propre qui est en lui; qu'il oublierait son village pour sa province, sa province pour sa patrie, sa patrie enfin pour la cité universelle, pour la cité de la Providence.

Ce sont là d'étranges visions. Cet homme abstrait dont rêvaient aussi nos philosophes du XVIIIe siècle serait bien fade et bien terne. Il n'aurait ni vertu ni caractère. Il ne vivrait pas. L'abstraction est le contraire de la vie. Les individus les plus utiles à leurs semblables ne sont pas les plus incolores, ceux qui ressemblent le plus à tout le monde, ce sont bien les plus originaux.

Si l'humanité a tout intérêt au maintien des vieilles nations, à la conservation des frontières, protectrices des originalités fortes et de la concurrence féconde, la Nation aussi ne peut que gagner à ce que les éléments qui la composent, tout en restant vigoureusement liés, jouent chacun leur rôle spécial, gardent chacun leur vie propre et leur physionomie particulière.

Aimez donc passionnément la petite Patrie, consacrez-lui votre activité et vos talents; ce sera le meilleur moyen de servir la grande, et par là même l'Humanité.

Sur l'Admiration[1].

La réalité nous offre quelquefois la manifestation de nos rêves les plus hardis et les plus hauts. Un monde nouveau, fait d'héroïsme et de beauté, s'offre à nos regards émerveillés ; il nous attire et nous fascine, par une séduction irrésistible. Notre attention tout entière se concentre sur lui ; nous cherchons à le mieux saisir, à le pénétrer dans son intimité, et cette contemplation nous est une joie. Joie profonde, effusion intérieure, surexcitation de toutes nos puissances, transport véritable où nous nous oublions nous-mêmes, avec nos misères et nos faiblesses, pour vivre un instant d'une existence plus riche et plus noble. C'est un élan passionné, un mouvement de tout notre être qui nous arrache à la vie étroite et banale pour nous hausser jusqu'aux sommets les plus élevés et les plus purs. Notre chétive personnalité s'élargit et se transforme ; nos intérêts mesquins et nos préoccupations égoïstes semblent disparaître, emportés par la vague qui nous soulève. A cette allégresse intérieure se mêle un désir : désir de contempler encore l'objet de notre admiration, de mieux le posséder, de le comprendre toujours davantage ; — désir enfin de l'imiter, de le prendre pour modèle et de réaliser, nous aussi, dans la mesure de nos forces, l'idéal de perfection qui nous est si profondément révélé. Lorsque nous admirons un héros, nous sentons que nous sommes de sa race et que nous appartenons un peu à sa famille. En présence de cette vie si fièrement indépendante, de ce sentiment calme de sa force, de cette énergie invincible de la volonté, de tous ces signes décisifs d'une humanité supérieure, d'une personnalité complète, nous nous disons : voilà une vie ! voilà un homme ! Ces perspectives

1. Extraits du discours de M. Em. Duprat, professeur de philosophie au lycée de Niort.

ouvertes sur l'intérieur d'une âme héroïque nous réconfortent. Les grandes résolutions nous sont faciles et aussi les grands espoirs. A ce contact, on se fortifie, on se retrempe et, en voyant un homme, on se dit enfin : soyons homme!

Ne vous est-il jamais arrivé, mes chers amis, d'éprouver l'influence bienfaisance de ce sentiment? Bien des fois, aux heures de nonchalance et d'incertitude, lorsque notre corps est affaibli et notre pensée chancelante, nous avons senti la vanité de nos efforts. Nous avons pris le travail en haine et nous avons rêvé d'une vie médiocre et paresseuse, loin de la lutte qui nous meurtrit. Cependant, l'exemple des grands travailleurs est là pour réveiller notre conscience assoupie. En 1851, mes chers amis, Hippolyte Taine, dans un modeste collège de province, venait d'assister à l'échec douloureux de plusieurs années de travail. Refusé à ses examens, en butte aux tracasseries de toute sorte que provoquaient autour de lui ceux qui auraient dû l'encourager et le soutenir, il n'a devant les yeux qu'un avenir sans grandeur. Il est pauvre, il est malade, il est seul et il ne se décourage pas. « Je ne compte plus sur rien d'heureux pour l'avenir, — écrit-il à Édouard de Suckau ; — je commence à renfermer mes désirs en un désir unique qui est d'éclaircir mes idées et de résoudre mes problèmes... Au lieu de chercher à satisfaire mon ambition, je cherche à me défaire de toute ambition. » Il réconforte son ami Prévost-Paradol : « Causer avec des idées est un plaisir infini et une occupation passionnée. Toutes les facultés sont tendues, on oublie le reste; les jours fuient comme une flèche et, à la fin, on est content de soi parce qu'on a fait un véritable effort et une action d'homme. » Ce jeune homme, solitaire dans sa petite chambre, qui déchiffre Hegel, Spinoza et les physiologistes, trouve dans le travail acharné un contentement profond et une joie absolue. Son grand exemple secoue notre paresse et nous stimule comme un coup de fouet ; nous sentons une énergie nouvelle sourdre au fond de notre cœur. Nous avons devant nous le programme d'une existence fière et vaillante et nous nous promettons de suivre, sans faiblir, la voie royale du devoir.

... Peut-être cependant l'admiration reste-t-elle dangereuse, sinon pour l'intelligence, du moins pour la volonté. Nous imitons ce que nous admirons et il pourrait se faire qu'en définitive toute

imitation fût un esclavage. Imiter, en effet, c'est se mettre en face d'un modèle pour essayer de le reproduire aussi scrupuleusement que possible. C'est, en somme, renoncer à la personnalité et à l'individualité; c'est se façonner selon un type établi au lieu de se créer incessamment soi-même par un effort tout individuel. Si la loi de la vie est, pour l'homme, de se réaliser lui-même, obéit-on bien à cette loi quand on se met à l'école d'un maître, si grand qu'il soit?

Mais il est vrai que l'imitation est la règle de toute existence. Les naturalistes et les sociologues contemporains ont montré le rôle considérable qu'elle joue dans le développement mental et il semble bien que nous ne puissions jamais y échapper. Nous imitons d'instinct notre entourage et notre originalité elle-même n'est souvent qu'une imitation nouvelle ou un compromis entre plusieurs imitations. La similitude est la condition de la diversité; chacun de nous brode sur un thème commun ses variations particulières. D'ailleurs, gardons-nous de confondre l'imitation consciente et réfléchie de l'homme avec la copie instinctive et automatique de l'enfant. L'originalité se dégage peu à peu du conformisme; pour dépasser les autres ne faut-il pas d'abord suivre la trace de leurs pas? Se rendre compte de la valeur d'un idéal et l'accepter, s'apercevoir que cet idéal a été déjà réalisé en partie et se faire l'élève des penseurs et des héros, ce n'est pas abdiquer son indépendance, mais reconnaître une solidarité. L'homme doit s'aider de tous les efforts de l'humanité pour se créer et se surpasser lui-même. Répétons-le donc : cultiver en nous la faculté d'admirer, ce n'est point développer l'esprit d'imitation automatique et routinière, la subordination passive à un idéal imposé du dehors par je ne sais quelle autorité qui n'a point à rendre de comptes. Il n'y a que les admirations maladroites qui asservissent : l'admiration véritable est, avant tout, une libération.

Enfin, mes chers amis, même si votre admiration est variable et si vous brûlez aujourd'hui les dieux que vous adoriez hier, même si votre jeune ardeur revêt parfois la forme de l'engouement, sachez tirer parti de cette force de vénération et d'enthousiasme. L'enfant admire ce que l'homme fait n'aimera plus, Qu'importe! si la flamme qui vous anime est restée vivace et si,

entraînés par votre élan, vous avez su tracer votre voie. Rien de ce qui nous fortifie n'est illusion. Ayez du respect, ayez de l'enthousiasme, ayez de l'admiration; sachez conserver en vous ce qui fait votre grandeur et votre noblesse. Le penseur que je vous citais tout à l'heure, Ruskin, l'a déclaré : « Admirer est la principale joie et le principal pouvoir de la vie. » En cultivant en vous ces puissances intérieures vous resterez jeunes par le cœur et par l'intelligence; toujours en lutte, jamais découragés vous connaîtrez l'allégresse qui vient de la vie libre de l'esprit.

La Persévérance[1].

... La plus banale de toutes les vertus rustiques, cette persévérance opiniâtre qu'exige le travail de la terre, est aussi celle dont l'exemple est le plus utile à des jeunes gens comme j'en ai connu beaucoup parmi vous, mes chers amis, pleins de bonne volonté quand il s'agit d'entreprendre, mais prompts à se décourager quand un effort prolongé pendant toute une semaine n'a pas produit les résultats escomptés. Vouloir, et vouloir sans défaillance; diriger sa volonté vers un même but pendant dix ans, pendant vingt ans, pendant toute la vie; léguer à ses enfants, s'il le faut, l'œuvre interrompue par la mort et qu'achèvera peut-être la troisième génération seulement, voilà des exemples que personne n'a le droit de tenir pour inutiles : chaque jour de la vie du paysan vous les donnera. Il m'est arrivé de recevoir ces leçons dans des circonstances que je n'oublierai pas : au risque de lasser votre patience, je voudrais vous raconter cette dernière histoire.

Il y aura cinq ans le mois prochain, un cyclone dévasta quarante lieues de pays dans la Saintonge et l'Angoumois, et le village où je passais mes vacances eut la malechance de se trouver sur son chemin. Je vois encore ce bizarre nuage couleur d'ardoise montant à l'horizon dans le silence écrasant qui pèse à midi sur la campagne; l'ouragan, comme un monstre déchaîné, se jetant soudain sur les maisons du village; les vitres et les tuiles fracassées par les grêlons, les larges portails enfoncés, leurs lourds verrous de chêne volant en pièces comme sous un furieux coup d'épaule, et, quand la trombe fut passée, la sinistre lueur blafarde qui vers le ciel couleur de cendre semblait monter du sol, cou-

1. Extrait du discours prononcé par M. Nadaud, professeur de seconde au lycée Charlemagne.

vert d'une couche de grêle épaisse d'un demi-pied. Le soleil reparut ensuite, et ce fut un spectacle lamentable de voir tant de visages désolés errant parmi la plaine dévastée, où les arbres que l'ouragan n'avait pas couchés à terre étendaient au-dessus des récoltes hachées leurs branches nues comme en janvier.

Dans la zone où le ravage avait été le plus complet se trouvait la plus belle pièce de vigne du canton. De quels soins jaloux son propriétaire l'avait entourée, et quel orgueil lui gonflait le cœur quand il la voyait étaler ses lourdes grappes luisantes ! Ce jour-là, il travaillait à quelque distance du village; il vit de loin l'impitoyable trajectoire du météore atteindre le coteau qui portait sa vigne. Il s'élança vers elle comme pour la défendre, fouettant son cheval, se dressant debout sur sa charrette pour voir plus tôt et de plus loin. En haut de la dernière côte, son dernier espoir l'abandonna. De son travail de dix années, il ne restait que des ceps blessés à mort, qui devaient agoniser et mourir au printemps prochain. Et devant ce désastre, cet homme rude se mit à pleurer. Mais le lendemain au lever du soleil, il était dans sa vigne ; la tâche entreprise dix ans auparavant, il la recommençait, sans perdre un jour, avec cette obstination inlassable devant qui le mauvais sort lui-même finit par plier.

Et je suis certain, mes chers amis, que vous avez l'intelligence assez claire et le cœur assez bien placé pour n'avoir pas besoin qu'on vous aide à dégager les enseignements que renferme un pareil exemple...

La Réorganisation des écoles primaires supérieures en Prusse.

(*2e partie* [1].)

L'Histoire et la Géographie locales. — De l'histoire et de la géographie, on a séparé l'étude de la « petite patrie », la *Heimatkunde*. Cet enseignement, qui a pour objet la connaissance du lieu où est né l'enfant et de ses environs immédiats, est la meilleure introduction à l'histoire, à la géographie et à l'histoire naturelle générales. Il convient d'ailleurs parfaitement à des élèves du degré inférieur (septième et sixième classes). Les maîtres font avec les élèves le tour de l'endroit et du voisinage, pour leur faire connaître les curiosités naturelles, artistiques, architecturales, industrielles, qui s'y trouvent. En déterminant la situation géographique d'un site et en la traduisant par un croquis, ils préparent les enfants à comprendre ce que c'est qu'une carte. Les animaux, les plantes, les pierres de la région leur seront montrés sur place. On en profite pour les entretenir des saisons, des époques de l'année, de la division de la journée, du système solaire, etc. « A propos de l'histoire régionale, les maîtres ne manqueront pas de parler de l'empereur et de la famille impériale. »

Dans la classe suivante, la topographie de la « petite patrie » sert à expliquer les principaux termes géographiques ainsi que les notations courantes employées dans les cartes oro-

---

1. Voir *Revue Pédagogique* du 15 juillet 1912, p. 52.

graphiques et hydrographiques. Les prétextes ne manquent pas pour ajouter des causeries intéressantes et utiles sur la météorologie, la chronographie, l'histoire naturelle, la cosmographie. « Le maître fera souvent devant les élèves des croquis auxquels ils donnera petit à petit l'aspect de cartes. Éviter les abstractions, les noms et les chiffres qui ne disent rien à des enfants, leur apprendre, au contraire, à voir et à saisir la réalité environnante, en d'autres termes leur faire des leçons de choses sur les objets de leur région, et le faire de la façon qui rende les idées déduites accessibles à leur esprit », tel est le but de la géographie et de l'histoire locales. A propos de l'anniversaire des souverains ou de quelque autre fête nationale, on fait un peu d'histoire locale et nationale en termes simples et appropriés. « On parlera du roi Frédéric Guillaume II et de la reine Louise, de Frédéric le Grand et du Grand Électeur. » Si quelque personnage a illustré l'endroit ou la région voisine, on en évoque le souvenir, par exemple, de Luther pour Wittenberg, de Krupp pour Essen, etc., etc. Enfin, le livre de lecture peut devenir un complément utile, mais ne doit jamais servir de point de départ ni de source pour des idées nouvelles en matière d'histoire ou de géographie locales.

L'Histoire. — Après cette préparation, on peut aborder l'enseignement historique et géographique général. En histoire, il suffit de faire connaître aux élèves d'une école « moyenne » les grandes époques de l'évolution nationale, la grandeur de la patrie, les mérites de ses princes et de ses grands hommes. On ne traitera que sommairement les faits les plus saillants de l'antiquité et du moyen âge.

L'enseignement commence donc, au degré moyen, par des récits sur les principaux événements de l'histoire de la Prusse, groupés autour des personnages qui en marquent les époques. Aussi le programme de la cinquième classe ne comporte-t-il que des tableaux de l'histoire prussienne depuis le Grand Électeur. Et c'est dans la classe suivante, en quatrième, qu'on remonte au passé éloigné par des récits de la mythologie gréco-romaine, par un aperçu de l'histoire grecque depuis les guerres des Perses jusqu'à Alexandre le Grand, puis de l'histoire romaine depuis

les guerres puniques jusqu'à Auguste, c'est-à-dire jusqu'à l'époque des premiers contacts des Romains avec les Germains.

L'histoire de la migration des peuples jusqu'à la dissolution du Saint Empire et le développement de l'empire allemand jusqu'à l'époque présente font l'objet de l'enseignement du degré supérieur. En troisième, on étudie l'histoire allemande jusqu'aux traités de Munster et d'Osnabrück; en seconde, plus spécialement, l'histoire prussienne depuis 1648; enfin, en première, on reprend cette même période de l'histoire prussienne en ajoutant des considérations sur l'évolution intellectuelle et économique. « Le maître doit montrer aux élèves la situation que l'Allemagne occupe actuellement dans le monde grâce aux princes de Hohenzollern. Il complétera son enseignement par un aperçu sur la constitution, l'administration et la législation sociale de la Prusse[1]. »

Depuis la quatrième classe jusqu'à la seconde, l'enseignement historique suit l'ordre chronologique des événements. S'il devenait nécessaire de faire des coupures, on ne les fera jamais aux dépens de l'histoire des temps présents. En fait de noms propres et de dates, il est recommandé de ne donner que le strict indispensable et, pour que ce minimum soit su à fond par tous les élèves, de reprendre systématiquement, dans chaque classe, la tâche de la classe précédente. Seuls les faits importants doivent être exposés par le détail, tout ce qui est secondaire sera mentionné en passant; on fera allusion à l'histoire des pays étrangers lorsque l'occasion s'en présentera; enfin, on ne séparera jamais les progrès de la civilisation des événements politiques.

La méthode suivie est donc plus pratique que scientifique.

Au degré moyen, l'enseignement se fait exclusivement par biographies et tableaux détachés. Les personnages célèbres restent également le centre des exposés et des développements qu'on recommande pour les classes du degré supérieur. L'amour de la patrie allemande et le loyalisme envers la dynastie régnante pénètre tout l'enseignement. C'est en parlant des membres de la dynastie régnante qu'on met les enfants au courant du déve-

1. Dans les écoles primaires supérieures qui préparent aux écoles secondaires, le programme d'histoire du degré supérieur se conforme à celui des classes correspondantes de ces dernières.

loppement social et économique de la patrie, afin de leur montrer constamment le rôle bienfaisant qu'y ont joué les Hohenzollern. Les questions religieuses doivent être traitées avec beaucoup de tact, et on évitera tout à fait celles qui touchent aux partis politiques. Pour mettre à la portée de l'intelligence enfantine les leçons de l'histoire de la petite et de la grande patrie, on rattache autant que possible les exposés à un événement, à une image, à une poésie, etc., que l'enfant peut avoir vus ou connus. On fait faire des croquis et des cartes, dans lesquels on inscrit les noms historiques.

Le récit est la forme constamment employée dans l'enseignement, mais on « développe » davantage dans les classes supérieures. Les récitations des élèves ont toujours la forme de la narration. Les élèves ne doivent pas, cependant, répéter mot à mot l'exposé du maître; celui-ci laissera se manifester autant que possible l'individualité de chacun. Pour éviter la monotonie, on a recours à des comparaisons entre les personnages, les époques et les pays. Ce procédé aide à fondre les événements, à raccorder les époques, à rappeler des personnages, sans créer la confusion. Il en résulte pour les enfants une image complète de l'histoire nationale qui fortifie le sentiment patriotique, et les met à même d'étendre, par des études personnelles, les connaissances historiques acquises et à mieux comprendre l'histoire de nos jours.

La géographie. — Au degré moyen, on commence aussi l'enseignement de la géographie proprement dite; il doit se faire indépendamment de l'histoire.

La patrie allemande, sa configuration physique, sa « nature » et les rapports entre cette « nature » et les habitants, voilà le premier et le principal objet d'étude dans les classes du degré moyen. Plus tard, on verra, sans trop de détails cependant, le reste de l'Europe; on donnera alors des notions sommaires sur les autres continents, en ajoutant, pour les élèves de la dernière année, les éléments de la cosmographie générale.

Voici d'ailleurs comment on propose de répartir ce programme sur les cinq classes. En cinquième, on étudie la Prusse et les petits États allemands du Nord et du Centre, puis la Belgique et

la Hollande; on apprend aux élèves à comprendre le globe et la carte. En quatrième, la géographie de l'Allemagne est complétée; on ajoute celle de l'Autriche-Hongrie et de la Suisse.

Dans la dernière classe du degré supérieur, on revise d'abord la géographie de l'Allemagne, puis on passe aux pays européens non encore étudiés. En seconde, on fait connaissance avec les continents étrangers et plus particulièrement avec les colonies allemandes qui s'y trouvent. Enfin, en première, dernière revision de la géographie de l'Allemagne, en commençant par la petite patrie; le maître expose les principes de la vie économique allemande, il parle des industries et du commerce mondial de l'Empire et il termine par une brève explication des principaux phénomènes de la cosmographie générale.

Dans toutes les classes, le maître doit s'abstenir des exposés purement théoriques. Il doit travailler avec les élèves et leur demander constamment l'effort personnel qui assure l'intelligence et l'acquisition sûre des notions qui font l'objet de son enseignement. Les régions et les pays doivent être étudiés dans leur suite naturelle, en allant du plus proche au plus éloigné. La géographie physique et la géographie politique ne sont jamais séparées l'une de l'autre. Les occasions ne manquent pas pour parler de géographie commerciale, de géographie céleste, etc., mais les explications de ce genre sont rattachées à des promenades. « Aux croquis et dessins qu'ils font eux-mêmes ou qu'ils font faire par les élèves au tableau noir, les maîtres pourront ajouter des cartes, de bonnes illustrations, des cartes postales, des collections d'objets, etc., etc. Pour animer l'instruction géographique, ils rappelleront à propos les légendes locales, les souvenirs historiques, artistiques, littéraires ou autres qu'évoquent un lieu ou une région. »

Les mathématiques. — En fait de mathématiques, le programme des écoles primaires supérieures comporte l'arithmétique et la géométrie; cette dernière est enseignée à partir du degré moyen.

En calcul, on vise la facilité et la sûreté, surtout du calcul mental, avec nombres entiers et fractions, dans toutes les opérations qui peuvent se présenter dans la vie courante. Dans les

classes du degré inférieur, on familiarise les enfants avec les opérations fondamentales à nombres entiers, abstraits et concrets, de 1 à 1 000. Dans les classes du degré moyen, les mêmes opérations sont reprises avec des nombres plus grands et des fractions, appliquées à des problèmes de la règle de trois. On donne les indications nécessaires sur les monnaies, les poids et les mesures allemands. L'entraînement systématique au calcul pratique, écrit et mental, continue à travers toutes les classes. La divisibilité des nombres, avec toutes les règles et opérations qui s'y rattachent, constitue le programme de la cinquième. Dans la classe suivante, ces mêmes exercices se répètent, plus compliqués et plus variés, avec application aux opérations décimales, au calcul d'intérêts et à d'autres problèmes du même ordre. On fait connaître aux élèves les éléments de la notation algébrique. Dans les trois classes supérieures, les problèmes d'arithmétique portent sur le calcul des profits et pertes, sur les opérations d'assurances de tout genre, sur l'escompte, sur les comptes de sociétés commerciales, sur les alliages et les mélanges, sur les intérêts composés, sur les valeurs d'État, sur les actions, obligations, traites, chèques, etc., etc. Dans les écoles supérieures de filles les problèmes sont toujours ceux de la vie pratique. L'algèbre n'y a aucune place. On ne l'enseigne que dans les écoles de garçons, aux élèves des trois dernières années ; parmi les exercices figurent des équations du premier degré avec une et plusieurs inconnues, des équations du deuxième degré à une seule inconnue, des problèmes sur les puissances et les racines, les rapports et les proportions.

Les instructions méthodologiques relatives à l'enseignement de l'arithmétique contiennent des conseils fort judicieux. Les développements des règles doivent se faire toujours de façon à ce qu'il reste le plus de temps possible pour les exercices pratiques. Jamais les opérations ne doivent se faire machinalement d'après les règles, au contraire, l'intelligence précise des règles doit mener les élèves à leur emploi conscient et personnel. Toutefois, on ne permettra les solutions spéciales et les procédés expéditifs que lorsque les moyens normaux seront bien compris et employés. Aussi n'est-ce que dans les classes supérieures qu'on mettra les élèves au courant des manières de calculer en usage

chez les commerçants et les industriels, ou des méthodes, telle que la méthode de soustraction dite autrichienne, etc. On débute toujours par le calcul oral avec des nombres petits et simples. On veut que les élèves en quittant l'école sachent calculer, sans avoir recours au crayon, avec les nombres de 1 à 100 quels qu'ils soient, simples ou composés, entiers ou fractionnés. Le calcul écrit se fait pour les opérations avec les nombres au delà de 100, mais les chiffres trop grands et trop compliqués doivent être évités toujours. Il en sera de même pour les problèmes de calcul appliqué; on ne choisira jamais que ceux qui sont susceptibles de se présenter dans la vie.

Géométrie. — En géométrie, le programme a des visées non moins pratiques. Le but de l'enseignement est de faire connaître aux élèves les théorèmes de la géométrie plane et de la géométrie dans l'espace dont ils pourront avoir l'usage et le besoin dans la vie, et de leur apprendre à les appliquer avec précision à des problèmes de construction et à la mesure des figures rectilignes et du cercle. On commence, au degré moyen, par familiariser les élèves avec les idées fondamentales de l'espace; cela leur permet d'en comprendre les diverses formes et figures qu'on leur fait dessiner et mesurer avec la règle et l'équerre, et qu'on leur fait voir sur des objets, meubles, etc. Lorsque ces éléments sont bien saisis, on peut commencer, en sixième, la théorie des lignes droites et des angles, l'étude des principaux théorèmes du triangle, et l'application à des constructions géométriques fondamentales.

Les théorèmes et leurs applications à la mesure et à la construction des quadrilatères et du cercle, de l'égalité et de la similitude, le calcul trigonométrique très simple et les premiers éléments de la stéréométrie forment le programme du degré supérieur.

Parmi les principales applications pratiques, on préconise des exercices sur le terrain, tels que l'arpentage, le lever de plans, le nivellement, etc., et le dessin graphique. Il est rappelé aux maîtres de développer avant tout chez les élèves la notion exacte de l'espace, par la mesure, la construction, le dessin, la confection de figures et de solides réguliers, et de leur montrer, à toute

occasion, comment, dans la vie, ces connaissances et aptitudes sont applicables. On laisse de côté, comme pour l'arithmétique, qui d'ailleurs doit constamment pénétrer la géométrie, tout ce qui n'est pas utilisable. Les méthodes qu'on suivra doivent répondre aux besoins réels. Dans les écoles de filles, l'enseignement géométrique se borne aux notions nécessaires pour comprendre et pour mesurer des surfaces et des solides simples.

Histoire et sciences naturelles. — En histoire naturelle, le but à atteindre est déterminé de la façon suivante : faire connaître et comprendre l'anatomie et la biologie des plantes, des animaux et de l'homme; les rapports des êtres de la nature entre eux et avec l'homme; les minéraux les plus importants pour l'homme, de telle sorte que les élèves, en quittant l'école, soient capables de compléter cette instruction par la lecture d'ouvrages populaires sur les sciences naturelles. « C'est le meilleur moyen pour leur inculquer l'amour de la nature. »

Les maîtres ne doivent exposer que les faits et les phénomènes les plus typiques, et exclure de leur enseignement tout ce que les élèves n'ont pas absolument besoin de savoir. Ainsi ils ne feront connaître que les êtres et les choses qui ont une importance pour la manière de vivre rationnelle et saine, pour le ménage, pour le commerce et l'industrie, pour l'agriculture. « Apprendre aux enfants à reconnaître une plante vénéneuse est beaucoup plus important que de leur parler de plantes qu'ils n'auront peut-être jamais l'occasion de voir. » Aussi met-on au premier plan la nature qui les entoure et à laquelle leur propre vie doit s'adapter. Des excursions fréquentes fournissent les occasions voulues pour un pareil enseignement. En étudiant sur place la flore locale, les maîtres font connaître les plantes utiles, les plantes à protéger, les plantes rares, les plantes qui font l'objet de mesures administratives, etc. Pour faciliter les observations biologiques, on recommande de doter chaque école d'un jardin et, si possible, d'un petit aquarium, d'une petite enceinte ou d'une volière pour l'élevage de quelques mammifères et de quelques oiseaux. On s'aide aussi de préparations anatomiques, de modèles, de planches et surtout de dessins au tableau noir. « Chaque maître devrait avoir à sa disposition un microscope. »

En arrangeant l'enseignement de la zoologie de la même façon, il est facile de constamment attirer l'attention des enfants sur les rapports qui existent entre les animaux et les plantes. En fait de minéralogie on se borne aux qualités des minéraux qui tombent sous les sens; leur composition fait l'objet de la chimie.

L'anatomie humaine doit faire connaître les fonctions des différents organes. Il doit résulter de cet enseignement la compréhension des lois de l'hygiène.

Selon les circonstances locales, les maîtres sont invités à insister plus particulièrement sur l'horticulture, l'agriculture, la culture des arbres fruitiers, et à mettre à profit les notions pratiques que les enfants ont pu acquérir dans leur entourage; ils stimuleront l'activité individuelle en les encourageant à dessiner, à mesurer, à évaluer, à collectionner.

L'enseignement de l'histoire naturelle est distribué sur les classes de la sixième jusqu'à la première de la manière suivante.

Après avoir fait connaissance pendant les deux premières années, dans les causeries sur la géographie et l'histoire locales, avec les principaux représentants des trois règnes de la nature existant dans la région, les enfants sont amenés à observer de plus près les mammifères, les oiseaux et les plantes qu'ils rencontrent le plus souvent, dans leur anatomie, leurs habitudes et particularités, leur utilité ou leur nocuité, etc. En leur parlant de la nature du sol, on leur montre comment on y cultive les plantes utiles, les fleurs et les plantes d'ornement.

L'année d'après on continue l'examen des plantes et des fleurs, en choisissant toujours celles que les enfants peuvent comprendre facilement. En zoologie, on étudie quelques reptiles, des amphibies et des poissons; en minéralogie, les minéraux importants pour la vie usuelle. On commence la description du corps humain, des fonctions des principaux organes et des soins qu'ils exigent. En quatrième, on leur décrit des plantes dont l'étude est plus difficile, les minéraux qui servent à l'industrie régionale, et on établit des comparaisons entre quelques vertébrés typiques. En cinquième, on les initie au classement des plantes d'après un système naturel, on étudie les insectes, et on leur fait connaître les plus importants éléments minéraux qui entrent dans la constitution du corps humain.

En seconde, on résume les notions anatomiques et biologiques des plantes; on examine quelques cryptogames et les plantes étrangères qui sont importantes pour les cultures ou les industries de l'Allemagne. La description des minéraux les plus intéressants au point de vue cosmographique et de quelques représentants du règne animal dont on n'aura pas encore parlé, mais qui jouent un rôle dans l'économie humaine (trichine, ver solitaire, huître, etc.), complète l'enseignement de cette classe. On réserve pour la dernière classe l'hygiène du corps humain et, en botanique, les indications générales sur les maladies des plantes et les microorganismes qui les causent, sur la répartition géographique des plantes et des animaux, etc.

L'histoire naturelle reçoit son complément indispensable par les sciences naturelles, dont l'enseignement est, cependant, réservé aux trois classes supérieures. En troisième, on ne fait que de la physique (équilibre, mouvement, théorie de la chaleur, météorologie), mais dans les grandes lignes seulement et en se bornant aux phénomènes simples et aux lois essentielles. En seconde, on explique la théorie du son et de la lumière, et les principes du magnétisme et de l'électricité statique. On commence l'enseignement chimique par les notions élémentaires de la chimie inorganique, et on fait voir aux élèves l'application de la science chimique aux industries de la région, à l'analyse des minéraux qui composent l'écorce de la terre et le sol des environs. Dans la classe suivante, on y ajoute les éléments de la chimie organique et la chimie des produits alimentaires. En physique on étudie, dans cette classe, les faits simples de la mécanique, des corps solides, fluides et gazéiformes et des courants électriques.

Cette répartition peut être modifiée selon les régions et suivant les besoins des élèves, mais toujours de façon à réserver pour la dernière classe l'étude des chapitres de la physique et de la chimie qui sont les plus utiles à la vie pratique. Dans les écoles de filles, on n'enseigne que les notions pouvant servir dans la maison, à la cuisine, dans le jardin, dans l'économie domestique et dans les soins du ménage.

Tout cet enseignement est orienté vers l'application pratique

des sciences naturelles à la vie domestique, industrielle et commerciale et à la météorologie usuelle. Il importe qu'on fasse état, à tout instant, de l'expérience acquise par l'observation de la vie journalière. Pour compléter cette instruction et corroborer les commentaires théoriques faits en classe, on a recours à l'expérimentation avec des appareils qui doivent être simples et que les élèves construisent, autant que possible, eux-mêmes ou dont ils établissent les croquis. C'est la meilleure méthode pour apprendre aux enfants à bien observer les phénomènes de la nature qui se passent autour d'eux, à bien les comprendre et à en rendre compte avec clarté et précision.

La calligraphie. — La calligraphie a pour but une écriture courante, adroite, claire et propre, même lorsque l'exécution en est rapide. On commence par apprendre aux élèves à former et à décrire exactement les lettres. Les exercices se font toujours en classe. Les attitudes que prennent les élèves en écrivant, doivent être constamment surveillées et corrigées. On rompt la fatigue du corps et de l'œil en faisant changer de place aux élèves et en leur faisant regarder des objets plus éloignés. Afin d'obtenir des résultats durables, il est recommandé aux maîtres d'exiger sévèrement l'exécution bonne et nette de tous les devoirs écrits. Les caractères allemands (gothiques) et latins sont enseignés simultanément, ainsi que les chiffres arabes, dès la première année, mais au courant des classes d'allemand. On ne fait un enseignement calligraphique à part, avec plume et encre, qu'à partir de la huitième classe. Dans les classes du degré moyen, on entraîne les élèves à écrire vite et bien. Dans celles du degré supérieur, seuls les élèves ayant une écriture mauvaise restent astreints à suivre l'enseignement calligraphique spécial.

Le dessin. — L'enseignement du dessin est l'objet de prescriptions très détaillées, aussi bien le dessin à main libre que le dessin linéaire. Le dessin libre doit mettre les élèves en mesure de bien observer par eux-mêmes les formes et les couleurs des objets, et de reproduire simplement et avec goût ce qu'ils ont vu. En dessin linéaire, on exerce les élèves à voir un objet dans l'espace et à établir géométriquement des dessins de travaux à

exécuter. Jusqu'à la quatrième année, inclusivement, on ne fait que du dessin de mémoire. Le dessin d'après un modèle est enseigné à partir de la cinquième ; dans cette classe commence aussi le dessin linéaire. Ce dernier est, cependant, combiné, en cinquième et en quatrième, avec l'enseignement de la géométrie ; on ne lui consacre une leçon spéciale, d'une heure par semaine, qu'à partir de la troisième.

Le dessin de mémoire doit être tout d'abord, dans les classes de neuvième et de huitième, un moyen pour aider d'autres enseignements, surtout les leçons de choses. « Il se rattache directement et naturellement aux imitations naïves des enfants lorsqu'ils cherchent à représenter des objets ou des événements simples qui entrent dans le cercle de leurs idées. » On se sert de préférence de l'ardoise. En septième et en sixième, on choisit, selon la saison ou suivant l'occasion, un objet décrit dans une leçon ou que l'élève connaît bien (fruit, jouet, maison, etc.), et qu'il reproduira sans préparation, pour ainsi dire ; ou bien on le lui fait regarder et examiner avec soin avant de lui demander de le reproduire de mémoire. Le maître fait la critique de plusieurs des dessins qu'il juge les mieux réussis, en les comparant avec l'objet ; il en fait ressortir lui-même les traits caractéristiques, que tous les élèves n'auront pas vus et que, par conséquent, ils auront omis dans leur travail. Les élèves reproduisent alors le même objet pour la deuxième fois, au tableau noir ou sur le papier. Si la même faute revient souvent, la forme manquée doit rester sous les yeux des élèves jusqu'à ce qu'ils arrivent à la forme exacte. Les fautes sont expliquées par le maître au tableau noir. Les élèves dessinent d'abord à la craie blanche, à la craie de couleur, sur du papier d'emballage, par exemple, puis, plus tard, au crayon sur du papier à dessin.

Du dessin de mémoire, on passe à la reproduction des formes plates, une feuille, un papillon, une plume d'oiseau, etc., avant d'aborder la reproduction d'un objet ayant du relief. Là, l'observation directe des élèves prend toute son importance puisqu'il s'agit de leur apprendre à reproduire avec goût et justesse ce qu'ils auront observé et à retenir l'image nette de ce qu'ils auront dessiné.

On donne, par exemple, à chaque élève ou à un groupe

d'élèves une feuille de lierre qu'ils examineront attentivement, pour en découvrir eux-mêmes les signes caractéristiques, et qu'ils reproduiront de mémoire, au fusain ou à la craie, sur du papier d'emballage. Le maître prend ensuite les trois ou quatre dessins les plus réussis à des points de vue différents, il les explique en les comparant à la feuille naturelle, puis tous les élèves refont le même dessin de mémoire, au tableau noir ou au crayon sur du papier.

Lorsque le maître donne un modèle, il recommande de toujours commencer par l'esquisse de l'ensemble ou des parties principales, de ne jamais imiter servilement, de faire le détail seulement lorsque l'esquisse générale sera achevée. De temps à autre, il fait dessiner de mémoire des formes déjà étudiées.

En troisième, en seconde et en première, on fait dessiner des objets quelconques, objets usuels simples, meubles, parties de la maison d'école, formes naturelles ou artistiques, offrant de la perspective et montrant des effets de lumière et d'ombre. C'est dans une allée, sur une ligne de chemin de fer, dans la salle de classe, dans les corridors, que le maître fait comprendre la perspective, les jours et les ombres. L'élève dessine de mémoire ce qu'il a vu, et le maître corrige en plaçant le dessin à côté de l'objet; il explique au tableau noir les fautes que l'élève ne parvient pas à découvrir de lui-même, puis le même objet est dessiné à nouveau dans la même leçon ou dans la leçon suivante.

Le maître doit veiller à ce que les élèves s'habituent à des mouvements de main aisés et naturels. Lorsqu'il les fait travailler au chevalet, il ne cessera de corriger leur maintien, la prise des distances, etc., il les encouragera à manifester leur façon de faire ou leur goût personnel. Aux plus avancés, on permet l'emploi des couleurs à l'eau.

Les exercices de dessin linéaire commencent par des figures géométriques. Ces dessins se font d'abord dans la classe de géométrie ou dans les leçons de travaux manuels. L'année d'après, les élèves dessinent d'après des mesures et une échelle données. En seconde, ils font des exercices de projections, d'intersections de solides dans les cas simples, etc. Dans les leçons de travaux manuels, ils établiront, dans des dimensions indiquées d'avance, des croquis d'objets ou de meubles peu compliqués. Ces exer-

cices continuent, en première, en se faisant plus difficiles (développement de surfaces, intersections de solides ronds, etc.).

L'emploi de planches ou de tableaux est exclu. On fait dessiner directement d'après le modèle, qui est remplacé, dès que les élèves pourront le comprendre, par un croquis donné par le maître. Il importe que les élèves apprennent à lire un dessin géométrique.

Les moyens et instruments de travail dont on permet l'usage sont des plus simples, à savoir le crayon, le centimètre, la règle plate, l'équerre, le compas et, si possible, la planche à dessin, le tire-ligne et l'encre de Chine.

Dans les écoles de filles, la moitié du temps prévu pour le dessin linéaire peut être consacré à des projets pour travaux de femme, si la maîtresse de dessin est à la fois chargée des travaux manuels et si elle a été diplômée, avec la mention satisfaisante, pour les travaux décoratifs.

Le chant. — L'enseignement du chant a pour but de rendre les élèves capables de chanter en famille, dans un cercle d'amis et aux offices. On veut aussi développer chez eux l'oreille et le goût pour la musique pour qu'ils puissent plus tard, dans la vie, se perfectionner et prendre part à des réunions de musique et de chant. Les mélodies qu'on aura étudiées dans la leçon de chant, peuvent servir dans les leçons d'allemand ou de langues étrangères, de religion et de gymnastique.

Dans les classes du degré inférieur, on se borne à diriger la tendance naturelle des enfants à exprimer leurs sentiments par la voix. On leur enseigne, mais uniquement d'après l'oreille, des rondes enfantines, des chants populaires simples et des cantiques. On leur apprend à bien prononcer, à bien respirer, à trouver le ton juste. Ces exercices de formation et de développement de la voix continuent au degré moyen, en même temps qu'on habitue les enfants à la notation visuelle, à la mesure, au rythme.

Jusqu'à la quatrième on se tient aux chants à une voix. Au degré supérieur on exerce les élèves à chanter d'après les notes. La chanson populaire prédomine toujours, mais on forme des chœurs pour chants à plusieurs voix. Les morceaux qu'on fait étudier doivent, par le texte et par la musique, avoir une valeur

reconnue et durable, et les enfants doivent arriver à les chanter par cœur. Des recueils appropriés peuvent être mis en usage dans chaque école, mais les chansons doivent répondre à l'organisation des études, aux coutumes locales, aux fêtes du calendrier, etc. Les mélodies des cantiques sont celles qui sont adoptées aux offices. En général, le chant est choral, mais tout en tenant compte de la susceptibilité enfantine, les maîtres doivent encourager les élèves à chanter seuls. Dans les classes supérieures, les solis peuvent être plus fréquents, à condition qu'on évite toute attitude maniérée et forcée. Le maintien, la forme de la bouche, la respiration, la prononciation, la justesse du ton sont soigneusement exercés dans toutes les classes. Dans les séances de chant doivent régner l'entrain et la gaieté. Naturellement, on veillera, dans les classes supérieures, aux précautions qu'exige la période critique du changement de la voix.

La gymnastique. — La gymnastique fortifie la santé, développe la force et l'adresse, rend naturels et gracieux les mouvements et les attitudes, éveille la confiance et le courage, produit l'endurance, habitue à la discipline. Pour les garçons, la gymnastique est la préparation au service militaire.

Cet enseignement est organisé dans les écoles primaires supérieures d'après les mêmes instructions (de 1895 et de 1909) que dans les écoles primaires élémentaires.

Dans chaque séance on cherche à fortifier toutes les parties du corps et à faire les exercices appropriés au développement des organes internes. Les exercices fondamentaux doivent être exécutés très exactement, avec toute la force dont l'enfant est capable. « On les considérera comme parfaits lorsque la force et l'énergie s'allieront à l'aisance et à la grâce. » Pour ordonner les mouvements, on fait des exercices simples et appropriés. Selon les conditions, on peut employer quelques appareils.

Autant que possible les exercices d'ensemble sont pratiqués en plein air, sous la direction du maître lui-même. Le gymnase, s'il y en a un, doit toujours être bien balayé et aéré. On veille à ce que les enfants portent des vêtements aisés. Il doit régner dans les séances de gymnastique un esprit gai, un entrain naturel, qui s'accentue par l'entraînement en commun, par la

croissance des forces et la maîtrise du corps. Ainsi naîtra chez les enfants le désir de continuer la gymnastique au delà de l'école.

Les enfants des petites classes trouvent satisfaction à leur besoin de mouvement dans des jeux ordonnés, jeux d'émulation, courses, jeux accompagnés de chant, etc.

Au degré moyen, les jeux sont plus en rapport avec l'âge. Les exercices libres doivent servir surtout au développement du thorax. En fait d'exercices d'ordre, on n'en pratiquera que ceux qui servent à des formations rapides. On peut remplacer les exercices libres par des exercices de canne ou de barre de fer. Aux appareils, on cherche à développer le courage et l'adresse.

Au degré supérieur, les mêmes jeux et exercices libres continuent en se compliquant par rapport à la force et à l'adresse acquises. Les exercices d'ordre prennent, pour les garçons, la forme d'exercices militaires, pour les filles, celles de danses. Des marches et des jeux en dehors de l'école complètent l'enseignement. Partout où on le peut, on cultive la natation et le patinage.

La comptabilité. — La comptabilité fait partie de l'enseignement du calcul dans les classes du degré supérieur; on ne l'enseignera donc pas dans des leçons à part. Le but qu'on se propose est de mettre les élèves à même de tenir une comptabilité exacte et soigneuse d'un ménage ou d'un petit commerce, de placer avantageusement les économies qu'ils peuvent faire, et de « savoir se procurer, le cas échéant, des moyens et ressources plus considérables ». On cherche constamment à éveiller et à développer l'esprit d'ordre et d'économie. On apprend donc aux élèves à tenir un livre de recettes et de dépenses, on leur donne des informations sur les institutions financières, sur les lois et la pratique relatives aux assurances, caisses d'épargne, placements, escomptes, crédits, profits et pertes, etc. On tient compte, naturellement, des conditions régionales et personnelles, afin de ne parler aux enfants que de choses qu'ils connaîtront et de leur donner des notions utiles avant toutes autres.

Travaux manuels. — Une importance particulière a été donnée dans les nouveaux programmes aux travaux manuels,

(c'est parmi les pédagogues allemands que les travaux manuels, en tant que sujet d'éducation pédagogique, avaient trouvé naguère les adversaires les plus acharnés), à l'enseignement ménager pour les filles et aux travaux horticoles pour les garçons et les filles.

L'école moyenne ou primaire supérieure doit fournir aux élèves des occasions suffisantes pour développer la dextérité manuelle. Dans les classes du degré inférieur, ces occasions sont fournies par le dessin et le modelage, par des travaux faciles de cartonnage, etc., etc. Au degré moyen, on consacre des leçons spéciales aux travaux manuels et, si possible, aux travaux horticoles. Chaque école choisit et arrange les travaux à sa convenance, sous réserve de l'approbation de l'autorité scolaire. En général, on se tient au modelage, aux travaux de carton, de bois et de métaux. On s'arrange pour rattacher ces travaux à certains enseignements qui s'y prêtent, mais sans les laisser jamais dégénérer en une sorte de jeux récréatifs. La quantité des morceaux qu'on fait exécuter importe peu, l'essentiel est de les faire exécuter proprement et adroitement.

Les travaux manuels pour filles sont avant tout des travaux d'aiguille. Le but à atteindre est de leur apprendre à confectionner et à raccommoder des pièces de lingerie pour le ménage. Les fillettes de la petite classe commencent par des travaux de tressage. En huitième et en septième on leur apprend à coudre, à tricoter et à faire du crochet; en sixième et jusqu'à la quatrième, elles confectionnent ou raccommodent du linge de ménage et commencent à faire des travaux de broderie. L'emploi de la machine à coudre, la coupe, le raccommodage, le reprisage, le retissage, etc., ainsi que des causeries sur le prix et l'achat du linge usuel font l'objet des classes supérieures. L'instruction se fait en classe, mais on permet aux élèves habiles de faire des travaux chez elles. Les élèves choisissent elles-mêmes les étoffes, la coupe, les patrons, etc. Dès qu'un genre de travail est bien compris, les élèves l'appliquent à une pièce qu'elles confectionnent toutes seules. On ne doit pas faire faire des travaux de luxe. Pour former le goût et répondre à la mode du jour, on insiste sur l'importance du choix de l'étoffe, de la coupe et de la confection, même pour les choses usuelles. Le

linge employé à la cuisine de l'école est raccommodé par les élèves. Lorsqu'on permet des ornements et des garnitures, on les fait choisir conformément au but qu'ils doivent remplir, en harmonie avec la couleur, la taille, etc., de l'objet à embellir.

Il est aussi dans le rôle de l'école d'initier les jeunes filles à tous les travaux que la femme doit savoir faire ou ordonner dans un intérieur. A cet effet, l'école doit être pourvue d'une cuisine scolaire. Il est important que les enfants prennent conscience des raisons et de l'utilité des travaux ménagers. Les locaux d'habitation, les meubles, le nettoyage, l'aération, le chauffage, l'éclairage sont des sujets dont il faut absolument leur parler et qu'on doit leur montrer si une installation *ad hoc* peut être établie à l'école. En matière d'alimentation et de cuisine, on leur fait connaître la valeur nutritive des aliments, la composition des repas, la préparation des mets, la conservation et l'utilisation des restes, le prix de revient des denrées, le mode d'achat et l'avantage du paiement au comptant, etc. Chaque élève tient un carnet de recettes et un livre de comptes. Puis, on la met au courant des soins à donner au linge (lessive, cylindrage, repassage, dégraissage, etc.). Le nombre d'heures que les jeunes filles passent à la cuisine peut être augmenté, selon les besoins, aux dépens des leçons d'autres travaux manuels, ou aux dépens de l'enseignement des sciences naturelles. Le programme et l'horaire changent selon les conditions de chaque école. Si les mets préparés sont destinés à être consommés par les élèves, les leçons de cuisine ont lieu aux environs de midi.

L'enseignement horticole a en vue la culture, l'entretien et l'amélioration d'un jardin potager, d'un verger et d'un jardin de fleurs; il doit être essentiellement pratique.

*
* *

Ce programme des écoles primaires supérieures de Prusse est loin d'être aussi détaillé, aussi précis que le programme français; il est aussi moins étendu, moins bien ordonné, et partant moins imposant. C'est peut-être un avantage. Étant donné le principe suivi en Prusse que l'école moyenne doit retenir les élèves le moins de temps possible pendant la journée, on

a bien fait d'éviter la surcharge. Qu'importe, en effet, la belle apparence si, dans la réalité, l'exécution entraîne le surmenage des élèves, rebute les parents qui ont besoin de leurs enfants, entrave la liberté des maîtres, oblige les municipalités à renoncer à telle modalité qui eût eu sa préférence! A défaut d'autres qualités qu'on pourrait désirer, le programme prussien est modeste et souple, il est bien celui qui convient à une école qui se dit « moyenne » et qui tient à son caractère primaire.

V.-H. F.

L'Inspection primaire en France[1].

(2e *partie.*)

V. — La première promotion des Inspecteurs primaires.

Un peu avant l'époque où le budget de 1835, qui comportait la création de l'inspection primaire, allait entrer en vigueur, Guizot écrivait aux recteurs : « ... Le but de cette création nouvelle est d'assurer l'exécution pleine et entière de la loi du 28 juin 1833 : telle est l'œuvre que les inspecteurs des écoles primaires doivent accomplir. Il importe de n'appeler à ces fonctions que des hommes sincèrement dévoués au progrès de l'éducation populaire et connaissant les méthodes perfectionnées d'enseignement. » Il faudra en outre qu'ils soient « d'âge et de force à pouvoir parcourir les communes rurales pendant la plus grande partie de l'année ; qu'ils soient en état d'observer, d'apprécier et de décrire tous les faits qui peuvent être de quelque utilité sur les écoles et sur les besoins de l'instruction dans toutes les communes ; que, par leur conduite morale et leur tenue, ils puissent exercer une salutaire influence sur les instituteurs ; enfin, il sera nécessaire que leurs relations avec les diverses autorités auxquelles la loi a conféré des attributions relatives à l'instruction primaire soient faciles, douces et fondées sur la confiance qu'ils sauront inspirer. » Et il priait le recteur de lui désigner confidentiellement quelques hommes « remplissant ces conditions[2] ».

Chose curieuse, une première liste de six inspecteurs pri-

---

1. Voir *Revue Pédagogique* du 15 août, p. 143.
2. Circulaire du 27 novembre 1834.

maires (pour l'Aude, les Bouches-du-Rhône, le Calvados, le Gard, Vaucluse et la Seine) fut faite [1] avant même que l'Ordonnance organisant le nouveau service eût paru. Les fonctionnaires nommés devaient commencer leur service le 1er janvier 1835.

Mais les nominations définitives n'eurent lieu qu'au mois de mars 1835. Alors parurent les nominations de cinquante et un inspecteurs primaires dans cinquante départements. En avril, mai et juin, suivirent les nominations de vingt-quatre inspecteurs primaires pour autant de départements; ce qui faisait soixante-quinze inspecteurs primaires, pour soixante-quatorze départements. La Seine fut le seul département pourvu de deux inspecteurs.

L'origine des nouveaux fonctionnaires n'est indiquée que pour un certain nombre d'entre eux; à en juger d'après ces derniers, la majorité étaient des professeurs ou des principaux de collège. Il y avait aussi des instituteurs (Gassier, dans les Bouches-du-Rhône), un secrétaire d'Académie (Grouet, dans l'Orne), un sous-bibliothécaire de Fontainebleau (Dumont, dans Seine-et-Marne), un avocat de Nîmes (Walz, dans le Gard), etc.

Quelle était la valeur de cette première promotion? Il est bien difficile de se prononcer avec certitude. Le retrait de certaines nominations, et quelques démissions indiquent que tous les choix n'avaient pas été également heureux. C'était inévitable. Mais, dans l'ensemble, il semble bien que cette promotion a compté un grand nombre d'hommes actifs, instruits, intelligents et convaincus de l'importance de leurs fonctions. Nous en trouvons la preuve dans les éloges que leur adressent les rapporteurs du budget, dans la confiance que leur témoignent les ministres, enfin dans leurs rapports et leurs directions pédagogiques, qui tiennent une bonne place dans les journaux professionnels de l'époque.

Parmi les inspecteurs les plus en vue furent ceux de la Seine, MM. Lamotte et Ritt. C'est *Le Moniteur* lui-même qui nous apprend que, par arrêté du 3 mars 1835, M. Lamotte, chef d'institution, « auteur de plusieurs ouvrages adoptés pour l'enseignement des écoles », est nommé inspecteur de l'instruction primaire du département de la Seine. Il fut un collaborateur assidu du *Manuel*

1. Décret du 9 novembre 1834.

général, écrivit de nombreux ouvrages scolaires[1], s'occupa avec zèle de ses fonctions et fut fait chevalier de la Légion d'honneur à l'occasion du mariage du duc d'Orléans (1837).

Son collègue fut d'abord Savouré, dont nous ne savons rien, et qui fut remplacé au bout de quelques mois par Ritt. Né à Toulon en 1801, Georges Ritt avait passé par l'École normale supérieure. Devenu inspecteur primaire de la Seine en 1836[2], il fit de nombreux ouvrages d'arithmétique, préconisa le calcul mental et contribua à faire introduire le chant et le dessin dans le programme des études primaires. En 1846, M. Ritt devint inspecteur général de l'instruction publique[3].

Sans avoir une carrière aussi brillante, beaucoup d'autres inspecteurs primaires méritèrent vite la bienveillance de l'Administration.

L'inspection primaire était rattachée administrativement au 4e bureau de la 1re division du Ministère de l'Instruction publique. Le chef de ce bureau fut Lorain (19 décembre 1836), qui dirigeait le *Manuel général* depuis 1833.

Paul Lorain, né à Paris en 1799, ancien élève de l'École normale supérieure, professeur de rhétorique au collège Louis-le-Grand, avait pris part à la grande enquête ordonnée par Guizot en 1833, qu'il résuma dans le très intéressant *Tableau de l'Instruction primaire en France* (1837). Lorain ne conserva les fonctions de chef de bureau que pendant peu de temps; le 1er avril 1837 il fut remplacé par Lesieur, ancien élève de l'École normale, sous-bibliothécaire à la Bibliothèque de l'Université[4].

Au-dessus de l'inspection primaire se trouvait l'inspection générale, confiée à M. Matter.

---

1. Une *Petite Grammaire des écoles primaires* (1836) et la 3e édition du *Manuel complet d'enseignement simultané* (1838) en collaboration avec Lorain; un *Traité d'Arpentage* (1839).

2. En mars 1838, le *Manuel général*, qui est resté jusqu'en 1840 le journal officiel de l'enseignement primaire, note que la Seine, avec Paris (909 000 habitants) compte environ « 1 000 établissements d'instruction primaire soumis à la surveillance universitaire de MM. Lamotte et Ritt ».

3. Depuis 1824, la Seine avait un inspecteur départemental, nommé par le préfet : c'était M. Sarazin, qui, à partir de 1835, ne fut plus que le délégué du Comité central de Paris. Il y avait aussi une inspectrice pour les écoles de filles, Mlle Sauvan, déléguée du Comité central.

4. Lorain fut nommé proviseur du collège Saint-Louis, puis recteur de Lyon. Il mourut en 1861.

Né près de Saverne en 1791, Jacques Matter fit, au lycée de Strasbourg, de bonnes études qu'il compléta en Allemagne, à l'Université de Gœttingue, où il se mit au courant de la pédagogie allemande. Il devint ensuite professeur au collège royal de Strasbourg, puis directeur du gymnase protestant de la même ville. En 1832, Guizot l'appela à Paris et le nomma inspecteur général des études. Dès 1830, il avait publié *Le Visiteur des écoles*, dont il donna une 2e édition en 1838 : ce fut pour les inspecteurs primaires un guide excellent à la fois par les détails précis de l'organisation scolaire et par les conseils élevés et éclairés dont devait s'inspirer l'inspection des écoles. Matter publia en outre, surtout à l'usage des instituteurs, le *Nouveau Manuel des écoles primaires, moyennes et normales* (1836). Il resta inspecteur général jusqu'en 1845.

VI. — Création des Sous-Inspecteurs.

Le tâche à accomplir était immense. On ne tarda pas à se rendre compte que le nombre des nouveaux inspecteurs était insuffisant.

Au mois de mai 1836, le rapporteur du budget de l'année suivante, Dubois, dit que certains membres de la Commission proposaient d'augmenter le nombre des inspecteurs d'Académie (il n'y en avait que 52) avec l'espoir qu'on pourrait « réunir les doubles fonctions d'inspecteur d'Académie et d'inspecteur des écoles primaires ». Mais la majorité s'y est opposée : les premiers doivent rester au chef-lieu de l'Académie, comme une sorte de conseil du recteur; il faut laisser le soin de l'instruction primaire à des hommes spéciaux, les inspecteurs primaires.

Pour que les espérances fondées sur eux ne soient pas déçues, on doit choisir avec soin et tenir « sans cesse en haleine les hommes qu'elle a chargés de cette importante mission. Il n'en est pas de plus délicate et de plus noble, disons-le aussi, de plus difficile à cause de la diversité et du nombre des autorités avec lesquelles l'inspecteur primaire est en contact. C'est une vie de dévouement, de privations, de fatigues, et cependant une vie d'études; il faut à la fois force, science, zèle, finesse, réserve, connaissance des hommes. Peut-être nous sommes-nous un peu

hâtés en instituant à la fois ces 86 inspecteurs sans épreuves spéciales, sans autres garanties que d'honorables recommandations et des antécédents estimables. Cependant la majeure partie a été choisie parmi les membres du corps enseignant. Aucun titre définitif n'a été constitué; tous sont révocables. Enfin, déjà des conditions de capacité et d'aptitude ont été arrêtées pour le recrutement à venir; c'est au Ministre et au Conseil royal à persévérer dans cette voie, à préciser de plus en plus les règles, à élever les conditions d'étude et de pratique, de manière à fermer la carrière à quiconque n'aurait pas en lui une vocation sincère et décidée, et ne chercherait qu'une place et un traitement. »

Le député Liadières proposa une augmentation de 18 600 fr. en faveur de 62 inspecteurs de 3e classe, dont le traitement serait ainsi porté de 1 500 francs à 1 800 francs, c'est-à-dire à celui de la 2e classe. « Ils ont, disait-il, leur famille dans le chef-lieu pendant qu'ils courent les champs, et cela par les plus mauvais chemins et par la plus mauvaise saison de l'année. Aussi, lorsqu'ils sont de retour chez eux, ils y apportent des dettes au lieu d'y apporter des économies. » Quoi d'étonnant! Aux dépenses ordinaires ne sont-ils pas obligés d'ajouter les frais d'entretien d'un cheval, qui leur est nécessaire pour parcourir tout le département? Comment faire face à toutes ces dépenses avec 4 fr. 20 par jour?

Il reprend l'énumération faite par Dubois des qualités variées qu'on exige des inspecteurs primaires. « Et pour tout cela, ajoute-t-il, vous donnez 4 fr. 20! (*On rit*)!... Je sais bien que tous ne remplissent pas exactement ces conditions... Mais ce serait le cas de rappeler, en la modifiant, cette phrase d'une comédie célèbre : *Aux qualités que vous exigez d'un inspecteur primaire, pensez-vous que beaucoup d'inspecteurs généraux fussent aptes à le devenir?* » Malgré ces adjurations, le crédit fut repoussé.

Mais les inspecteurs primaires trouvèrent, dans la plupart des ministres qui se succédèrent alors, de précieux défenseurs. En dehors de Guizot, ces ministres furent Pelet (de la Lozère), Villemain, V. Cousin, de Salvandy, Carnot.

Pelet ne fit que passer au pouvoir[1]. Cependant, le 7 juil-

1. 22 février 1836-6 septembre 1836.

let 1836, en demandant aux inspecteurs primaires les états qui doivent lui faire connaître la situation exacte de l'enseignement primaire, il les informe que le résultat de leurs tournées de 1835-1836, ainsi que le résumé des tableaux qu'il réclame, seront présentés aux Chambres et au Roi. « Cette première épreuve que va subir le travail de ces fonctionnaires fera connaître, je l'espère, l'utilité et même la nécessité de leur mission » ; elle permettra d'appeler sur eux « la bienveillance du Gouvernement » et de proposer d'introduire « dans ce service toutes les améliorations que pourraient réclamer les importantes et pénibles fonctions qui leur sont confiées ».

Professeur éloquent, mais esprit peu novateur et caractère indécis, Villemain s'occupa surtout de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire et ne témoigna qu'une cordialité restreinte à l'enseignement primaire.

Tout différent fut Cousin. L'illustre philosophe n'exerça le pouvoir que pendant huit mois ; mais, à la Chambre des Pairs et au Conseil royal, il ne cacha jamais l'intérêt qu'il attachait « à l'inspection régulière des écoles »[1]. Dans son livre sur l'*Instruction publique en Hollande*, publiée en 1837, les avantages de l'inspection sont mis en lumière avec beaucoup de force.

« Les autorités préposées aux écoles, dit-il, voilà le ressort de toute l'instruction primaire. Que l'on y réfléchisse; tout aboutit là et tout part de là. Si vous voulez sérieusement l'éducation du peuple, sachez bien que tout le nerf de cette éducation est dans le gouvernement que vous lui donnerez. Si ce gouvernement est faible et mal assuré, l'instruction primaire est sans avenir. Donnez-lui, au contraire, un gouvernement vigoureux et actif : l'esprit de ce gouvernement se communiquera à toute la machine et lui imprimera le mouvement et la vie... La loi hollandaise a ce trait distinctif qu'elle porte presque toute entièr sur ce point fondamental; ... elle a été droit au but qu'elle se proposait d'atteindre; et puisque, au fond, dans l'instruction primaire, tout repose sur l'inspection, c'est l'inspection que la loi a constituée. Il est difficile de concevoir une organisation plus forte

1. *Dictionnaire de Pédagogie* de M. Buisson, I, 606. En 1837, MM. Lamotte et Ritt étaient « placés sous la direction de M. Cousin, membre du Conseil royal ». (*Ibid.*, II, 2208.)

que celle de l'inspection en Hollande. Sans l'inspecteur, on ne peut arriver à être instituteur public ou même privé; sans lui encore, nul instituteur public ou privé ne peut se soutenir, ou avoir de l'avancement ou obtenir quelque récompense; car nulle commission ne peut rien sans lui, et il est le président ou le membre influent de chacune d'elles. Il dirige toute l'instruction primaire dans un district particulier... »

Mais le ministre qui, après Guizot, a le plus fait pour l'inspection primaire est M. de Salvandy, qui eut deux fois le pouvoir : du 15 avril 1837 au 21 mars 1839 et du 1er février 1845 au 24 février 1848. M. de Salvandy, qui avait d'abord pris l'état militaire, puis était entré au Conseil d'État sous la Restauration, est le type de ces ministres politiques que rien ne semblait spécialement désigner aux fonctions que le hasard des combinaisons ministérielles leur assigne, et qui font néanmoins d'excellente besogne, tels Jules Ferry et Goblet pour ne citer que les morts. Pendant ces cinq années de ministère — c'est lui qui dirigea le plus longtemps l'instruction publique sous Louis-Philippe, — M. de Salvandy s'occupa avec beaucoup d'activité et d'ouverture d'esprit de l'enseignement primaire; et la cause de l'inspection fut de celles qui lui tinrent le plus à cœur.

Il serait tout à fait injuste d'oublier l'auxiliaire dévoué de ces ministres, l'homme qui servit de lien entre eux, et qui, à travers tous ces changements, représenta l'esprit de suite et la tradition : Ambroise Rendu (1778-1860).

Lors de la constitution de l'Université, en 1808, M. de Fontanes, son protecteur, le nomma inspecteur général et membre du Conseil impérial. Dès lors, ce gallican d'esprit libéral s'attacha à l'instruction populaire, et il écrivit un *Essai sur l'instruction publique et particulièrement l'instruction primaire* (1819, 3 vol.). Membre très influent du Conseil royal de l'instruction publique pendant trente ans (1820-1850), il y fut chargé spécialement de l'enseignement primaire, dont il a été le premier directeur, sinon à titre officiel, — puisque cette fonction n'a été créée qu'en 1868, — du moins en fait. Il s'attacha à toutes les questions qui se posaient alors : écoles de garçons, cours d'adultes, conférences pédagogiques, écoles de filles, salles d'asile et surtout à la cause des écoles normales et de l'inspection pri-

maires. « Ce fut sur son rapport que l'arrêté du Conseil royal, en date du 27 février 1835, régla les attributions des inspecteurs primaires, et qu'une autre ordonnance du 13 novembre 1837 leur adjoignit les sous-inspecteurs [1]. »

Pour la période des débuts de leur fonction, la gratitude des inspecteurs primaires doit donc spécialement aller vers ces trois hommes : Guizot, de Salvandy, Ambroise Rendu.

Dès son arrivée au ministère, M. de Salvandy eut à suivre la discussion du budget de l'Instruction publique pour 1838, et en particulier celle du chapitre relatif à l'inspection primaire (mai-juin, 1837). La question des sous-inspecteurs avait été amorcée par Guizot, sous forme d'une proposition tendant à augmenter de 100 000 francs les frais de tournées des inspecteurs.

Dans son rapport au Roi, écrit probablement par A. Rendu, il s'exprimait ainsi :

« J'ai dit, l'année dernière, que, sur divers points du royaume, on avait demandé qu'il y eût plus d'un inspecteur spécial de l'instruction primaire par département, et que, même, le vœu avait été exprimé qu'il en fût nommé un par arrondissement. L'expérience n'a fait que prouver de plus en plus combien une seule personne est loin de suffire, dans presque tous les départements, aux soins divers que réclament la surveillance et l'inspection des écoles. Lorsqu'il s'agira de compléter ce service et de lui donner une organisation définitive, il y aura lieu d'examiner s'il ne conviendra pas d'y maintenir l'unité départementale. Je suis porté à croire que, au lieu de diviser les départements en plusieurs arrondissements d'inspection, il vaudra mieux laisser auprès de chaque préfet un inspecteur responsable de tout le service et secondé, pour la surveillance des écoles qu'il ne pourra visiter lui-même, par un ou plusieurs fonctionnaires qui lui seront subordonnés et qui pourront prendre le titre de *sous-inspecteurs* ou d'*inspecteurs-adjoints*. En attendant que cette question puisse être résolue en pleine connaissance de cause, il est au moins nécessaire de pouvoir déléguer, pour aider les inspecteurs, soit quelques instituteurs distingués, qui se feront suppléer pendant leurs tournées, soit d'autres citoyens choisis parmi ceux qui se

1. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie*, II, 2575.

font le plus remarquer par leur zèle pour les progrès de l'instruction primaire. Ces délégués provisoires auront droit, pour leurs frais de déplacement, à des indemnités pour lesquelles une augmentation de crédit est indispensable. C'est pour ce motif que je propose d'élever de 100 000 francs à 200 000 francs la somme affectée aux frais de tournées des inspecteurs primaires. »

Il se défend de créer des fonctionnaires nouveaux : il ne désire que donner aux inspecteurs des auxiliaires provisoires, qui les déchargeraient d'une partie de leur besogne et leur épargneraient des tournées coûteuses ; ces auxiliaires ne recevraient pas de traitement, mais simplement des frais de déplacement.

Le rapporteur, Duvergier de Hauranne, rappelle que l'inspection est destinée « à fournir au Gouvernement les renseignements dont il a besoin, aux instituteurs les indications techniques dont ils ne peuvent se passer ; à stimuler le zèle des autorités locales et à donner à l'instruction primaire une salutaire impulsion ». Ce but ne sera atteint que si les inspecteurs peuvent visiter les écoles et entrer en relations avec les autorités, non tous les deux ou trois ans, mais fréquemment, en ajoutant, aux visites annoncées, des visites à l'improviste. Le crédit fut voté.

Disposant des ressources nécessaires, M. de Salvandy fit signer au Roi l'Ordonnance du 13 novembre 1837 créant les sous-inspecteurs ; elle fut complétée par l'arrêté du 29 novembre 1837 et par l'instruction aux préfets du 12 janvier 1838.

Il devait être établi un ou deux sous-inspecteurs dans chaque département. Les recteurs détermineraient chaque année les arrondissements qu'ils devraient visiter. Quant à l'inspecteur, il pourra toujours être envoyé par le préfet ou par le recteur dans les arrondissements confiés aux sous-inspecteurs. Ceux-ci lui adressent leurs rapports, et il les transmet au recteur ou au préfet, selon qu'il s'agit d'affaires pédagogiques ou d'affaires administratives. « L'inspecteur ayant la surveillance de l'instruction primaire dans tout le département doit en avoir toute la responsabilité. Les rapports entre ce fonctionnaire et le sous-inspecteur devront s'établir dans ce sens. »

Comme les inspecteurs, les sous-inspecteurs étaient nommés

par le ministre, le Conseil royal entendu. A l'avenir, les uns et les autres devaient être bacheliers ès lettres ou avoir rempli pendant trois ans au moins des fonctions dans les collèges royaux ou communaux, dans les établissements d'instruction primaire, ou dans les Comités locaux et d'arrondissement. Sont seuls exceptés de l'obligation d'avoir le baccalauréat les instituteurs primaires ayant au moins cinq ans de services.

L'arrêté du 29 décembre 1838 fixait le traitement des sous-inspecteurs à 1 200 francs; ceux des inspecteurs à 3 000 francs pour la Seine, 2 000 francs dans dix départements importants, 1 800 francs dans vingt-deux départements et 1 600 francs dans les autres départements.

Les sous-inspecteurs furent nommés dans les premiers mois de 1838. Le *Manuel général* du mois de juillet renferme une liste de soixante-sept noms. Ce sont surtout des régents ou des principaux de collège, des maîtres de pension, des chefs d'institution touchant de près ou de loin à l'enseignement secondaire. Il y avait aussi trois maîtres-adjoints d'écoles normales, six bacheliers dont un était en même temps docteur en médecine, un licencié en droit, un ancien élève de l'École Polytechnique, un juge de paix (Adophe Rendu), enfin treize directeurs d'écoles primaires ou instituteurs[1].

En résumé, quatre départements étaient pourvus de deux sous-inspecteurs (l'Aisne, le Calvados, le Pas-de-Calais et la Somme) et cinquante-neuf en avaient un. Le *Manuel général* faisait remarquer que deux départements qui, tout d'abord, n'étaient pas désignés pour obtenir un de ces fonctionnaires (les Hautes-Alpes et la Haute-Loire), avaient été ajoutés à la liste.

Pour le choix des départements où devaient être établis les sous-inspecteurs, on avait tenu compte de la configuration plus ou moins montagneuse, de la dispersion des hameaux, et même, pour le Tarn et le Gard, « on avait dû accueillir le vœu des populations mixtes, qui avaient besoin de voir les écoles surveillées par des inspecteurs appartenant aux différents cultes ». — « Au fait, concluait le *Manuel général*, un sous-inspecteur, indispen-

1. On avait également nommé un ancien officier d'artillerie, Carraud, et un ancien secrétaire de Comité d'arrondissement, Laurency, qui n'acceptèrent pas; A. Rendu démissionna aussi.

sable dans le plus grand nombre des départements, serait utile dans tous »; et il exprimait la certitude que les Chambres augmenteraient un jour « et le nombre de ces utiles fonctionnaires et les modiques traitements attachés à des emplois nécessairement très pénibles ».

L'Ordonnance du 19 décembre 1839 créa dix autres emplois de sous-inspecteurs. En février 1841, une répartition différente des frais de tournées permit d'en créer encore sept. A partir de 1843, le nombre des inspecteurs fut de 88 et celui des sous-inspecteurs de 112.

Les 240 000 francs votés pour le service de l'inspection primaire en 1835 furent augmentés de 100 000 francs en 1837, de 60 000 francs en 1839 et de 100 000 francs en 1842, ce qui faisait, pour 1843, une dépense de 500 000 francs.

« L'article 6 de l'ordonnance du 13 septembre 1837, dit la circulaire du 12 janvier 1838, porte que les inspecteurs, et après eux les sous-inspecteurs, prendront rang parmi les fonctionnaires de l'instruction publique immédiatement après les agrégés. Vous aurez donc soin de convoquer ces fonctionnaires dans toutes les cérémonies publiques où le corps universitaire est invité. Ils y figureront au rang qui leur est assigné[1]. »

Quelque temps auparavant, dans une circulaire du 19 août 1837 sur les propositions pour les nominations et promotions dans le personnel universitaire, établies d'après une double liste de présentations, l'une par les recteurs, l'autre par les inspecteurs généraux, Salvandy faisait remarquer que ces présentations devaient concerner aussi le service de l'inspection, dans lequel il comprenait les inspecteurs des écoles primaires; en effet, il se « propose de rattacher de plus en plus ces emplois importants à l'Université », sous la surveillance de laquelle doit être placé l'enseignement populaire; ces présentations lui permettront de récompenser en les nommant inspecteurs, les professeurs de collège zélés et faisant preuve de talent[2].

---

1. Déjà, le 5 août 1836, le Conseil royal, « considérant que les inspecteurs primaires sont des membres de l'Université, estime qu'ils ont le droit de porter l'habit noir avec une palme brodée soie bleue sur la partie gauche de la poitrine ».

2. C'est M. de Salvandy qui prescrivit le rétablissement, sur les corres-

Son instruction du 5 septembre 1837 sur les résultats de l'inspection des écoles en 1835-1836 et 1836-1837 renferme quelques directions pour les inspecteurs primaires.

Il faut, dit-il, que leur Rapport annuel soit un « tableau d'ensemble de l'instruction primaire dans le département », qu'il fasse connaître les « dispositions de la population, des autorités locales et du clergé à l'égard de l'enseignement primaire ; indique le progrès ou la décadence des écoles, l'aptitude et la capacité des instituteurs », la considération dont ils jouissent, les méthodes et les livres en usage dans leurs classes, la situation des écoles des filles, des écoles primaires supérieures, des cours d'adultes, des salles d'asiles, des écoles normales, de qui dépend « l'avenir de l'enseignement populaire en France », des travaux des commissions d'examen. « M. l'Inspecteur passera ensuite en revue les conseils municipaux, les comités locaux et les comités d'arrondissement; il dira si ces diverses autorités montrent du zèle pour l'instruction primaire et comprennent dans toute leur étendue les devoirs que la loi leur a imposés. » Enfin, il indiquera les améliorations à réaliser.

Le ministre rend justice « à l'activité, au bon esprit » que les inspecteurs primaires ont montré jusqu'ici. Mais il est plus que jamais indispensable qu'ils redoublent d'ardeur et d'efforts pour étendre promptement à notre pays les bienfaits de l'instruction.

Il veut « rendre toujours plus étroits les liens qui unissent l'instruction primaire à l'Université ». Les inspecteurs primaires ne doivent correspondre avec le Ministre que par l'intermédiaire du recteur. « Ils sont placés directement et toujours sous votre autorité » et « vous les tiendrez soumis au contrôle de vos inspecteurs d'Académie ». Il n'est plus question des préfets.

Bientôt il demande aux inspecteurs primaires de fournir des rapports sur les mutations ou les révocations d'instituteurs [1]; sur les délibérations des conseils municipaux concernant l'enseignement primaire; l'établissement de nouvelles écoles, soit laïques,

---

pondances officielles, des mots : *Université de France* (Circulaire du 17 août 1838).

1. Plus tard, Villemain rappelle que les discours prononcés en public par les instituteurs doivent être soumis à l'approbation de l'autorité académique (circulaire du 9 février 1843).

soit congréganistes; les conférences d'instituteurs, etc., car ils sont « en mesure d'avoir connaissance les premiers et de la manière la plus exacte de tous les faits relatifs à l'instruction primaire qui peuvent fixer l'attention de l'autorité [1] ».

Il ne suffisait pas d'augmenter le nombre des inspecteurs; il fallait encore assurer leur recrutement dans de bonnes conditions : ce fut l'objet de l'Ordonnance du 18 novembre 1845, due à M. de Salvandy.

Pour devenir inspecteur, il fallait avoir exercé les fonctions de sous-inspecteur : seuls les directeurs d'écoles normales étaient exceptés de cette disposition. Il parut logique au ministre de ne mettre à la tête de l'enseignement primaire dans le département que des hommes ayant acquis une certaine expérience de ce service.

Les deux tiers des emplois vacants de sous-inspecteurs étaient donnés aux régents et principaux de collèges et aux membres des Comités ou à des gradués libres de l'Université, mais le dernier tiers était réservé aux instituteurs du degré supérieur ayant cinq ans de services et « portés sur les listes de présentations annuelles des recteurs comme méritants ». Les membres des Comités et ceux des membres du personnel des collèges qui aspiraient à devenir sous-inspecteurs devaient aussi être présentés, les premiers par les recteurs et les préfets, les autres par les recteurs et les inspecteurs généraux.

En outre, tous devaient subir un examen professionnel. Le réglement du 12 mai 1846 décida que cet examen serait passé devant une Commission nommée par le ministre et siégeant au chef-lieu de chaque Académie. Les candidats devaient avoir au moins vingt-cinq ans. Le programme comprenait un « rapport écrit sur une affaire d'école » et un examen oral portant sur les devoirs de l'instituteur, la direction et la tenue des écoles, les modes et les méthodes d'enseignement, la construction et le mobilier des écoles, le travail relatif aux Caisses d'épargne, la législation de l'instruction primaire. Il n'était pas encore question de l'épreuve pratique consistant dans l'inspection d'une école.

---

1. Circulaire du 24 avril 1838.

candidats à l'école normale, le Conseil royal estime que c'est là une mesure arbitraire, qui doit cesser d'être pratiquée[1].

Au sujet de la prétention des Comités de donner aux inspecteurs des ordres pour visiter telle ou telle école, le Conseil royal remet les choses au point : les Comités doivent fournir aux inspecteurs primaires toutes les indications nécessaires à la bonne marche du service, mais ils n'ont pas d'injonctions à leur adresser. Si un rapport de l'inspecteur leur paraît nécessaire, ils doivent en manifester le désir au recteur, qui le prescrit s'il n'y voit pas d'inconvénient. « L'inspecteur primaire reçoit des avis, des indications, des renseignements de toutes les autorités préposées à l'instruction publique. Il n'a d'ordres à recevoir que du recteur et du préfet[2]. »

A propos de la discipline, le Conseil royal estime aussi que si le droit de réprimande appartient au Comité, « tout délégué du Comité et à plus forte raison l'inspecteur primaire, qui est le délégué du Ministre, ont le droit de constater les fautes et les torts qui peuvent mériter le blâme[3] ».

Dans son projet de loi du 31 mars 1847, M. de Salvandy faisait entrer les inspecteurs et sous-inspecteurs primaires dans les Comités d'arrondissement avec voix délibérative, et donnait le droit à l'inspecteur d'interjeter appel devant le Conseil académique des jugements rendus par les Comités à l'égard des instituteurs, et qui pouvaient aller jusqu'à la révocation.

Mais, tout en reconnaissant comme incontestable « que ce sont bien les inspecteurs primaires, chargés d'un devoir spécial, dont rien ne les distrait, qui exercent l'influence la plus efficace », la Commission ne fut pas d'avis de leur donner le droit d'entrer dans les Comités d'arrondissement. Elle craignait que se fît « trop sentir la main de l'Université. L'inspecteur est son agent : il gênerait la liberté du Comité. » — Plus probablement, il l'eût dirigé et s'en fût fait un auxiliaire précieux. On peut regretter que cet essai n'ait pas été tenté.

---

1. Avis du 25 avril 1843.
2. Décision du 8 juillet 1839.
3. Avis du 4 avril 1837.

VIII. — Les Chambres et l'inspection primaire.

Lorsque l'inspection commença à fonctionner régulièrement, les Chambres qui l'avaient vu naître sans enthousiasme, lui furent plutôt favorables.

Le ministre disait en 1839[1] : « L'inspection des écoles primaires créée en 1835 a complètement réalisé les espérances qu'elle avait fait concevoir. » L'instruction est en progrès. On le doit surtout à la mesure qui, « rattachant complètement à l'Université l'instruction primaire, a placé directement ses inspecteurs sous l'autorité des recteurs et sous la surveillance des inspecteurs d'Académie », ce qui « a fait d'eux, au lieu d'officiers administratifs sans lien, sans contrôle et sans chefs directs, aussi bien que sans rang et sans droits, des membres de l'Université avec toutes les garanties et tous les privilèges que ce titre comporte. »

Le rapporteur du budget de l'instruction publique, Gillon, voudrait un règlement pour « déterminer le partage des attributions de l'autorité administrative et de l'autorité universitaire ». Il s'applaudit de ce que, « désormais on pourra s'écarter de la coutume d'avertir les instituteurs du jour où leurs classes seraient visitées ». Il ajoute que plusieurs inspecteurs primaires ont déjà publié de fort intéressants compte rendus de leurs tournées.

Au cours de la discussion, la note aigre se fait aussi entendre. Diétrich se plaint de ce que les comités locaux disparaissent peu à peu. Quinette regrette qu'on ait subordonné les sous-inspecteurs aux inspecteurs. Ceux-ci passent leur temps à la préfecture, à faire des écritures; ils appellent auprès d'eux les sous-inspecteurs, qui n'inspectent plus. Il y a urgence, selon lui, à maintenir la résidence des inspecteurs primaires dans les arrondissements, « parce qu'elle peut seule assurer le service, et à ce que les écritures ne soient pas centralisées au chef-lieu, parce que cela n'a pas d'autre résultat que de faire faire par les inspecteurs un travail qui peut être fait par les préfets ».

Les conseils généraux sont favorables aux inspecteurs. Ceux

1. Rapport au Roi pour le budget de 1840.

candidats à l'école normale, le Conseil royal estime que c'est là une mesure arbitraire, qui doit cesser d'être pratiquée[1].

Au sujet de la prétention des Comités de donner aux inspecteurs des ordres pour visiter telle ou telle école, le Conseil royal remet les choses au point : les Comités doivent fournir aux inspecteurs primaires toutes les indications nécessaires à la bonne marche du service, mais ils n'ont pas d'injonctions à leur adresser. Si un rapport de l'inspecteur leur paraît nécessaire, ils doivent en manifester le désir au recteur, qui le prescrit s'il n'y voit pas d'inconvénient. « L'inspecteur primaire reçoit des avis, des indications, des renseignements de toutes les autorités préposées à l'instruction publique. Il n'a d'ordres à recevoir que du recteur et du préfet[2]. »

A propos de la discipline, le Conseil royal estime aussi que si le droit de réprimande appartient au Comité, « tout délégué du Comité et à plus forte raison l'inspecteur primaire, qui est le délégué du Ministre, ont le droit de constater les fautes et les torts qui peuvent mériter le blâme[3] ».

Dans son projet de loi du 31 mars 1847, M. de Salvandy faisait entrer les inspecteurs et sous-inspecteurs primaires dans les Comités d'arrondissement avec voix délibérative, et donnait le droit à l'inspecteur d'interjeter appel devant le Conseil académique des jugements rendus par les Comités à l'égard des instituteurs, et qui pouvaient aller jusqu'à la révocation.

Mais, tout en reconnaissant comme incontestable « que ce sont bien les inspecteurs primaires, chargés d'un devoir spécial, dont rien ne les distrait, qui exercent l'influence la plus efficace », la Commission ne fut pas d'avis de leur donner le droit d'entrer dans les Comités d'arrondissement. Elle craignait que se fît « trop sentir la main de l'Université. L'inspecteur est son agent : il gênerait la liberté du Comité. » — Plus probablement, il l'eût dirigé et s'en fût fait un auxiliaire précieux. On peut regretter que cet essai n'ait pas été tenté.

---

1. Avis du 25 avril 1843.
2. Décision du 8 juillet 1839.
3. Avis du 4 avril 1837.

VIII. — Les Chambres et l'inspection primaire.

Lorsque l'inspection commença à fonctionner régulièrement, les Chambres qui l'avaient vu naître sans enthousiasme, lui furent plutôt favorables.

Le ministre disait en 1839[1] : « L'inspection des écoles primaires créée en 1835 a complètement réalisé les espérances qu'elle avait fait concevoir. » L'instruction est en progrès. On le doit surtout à la mesure qui, « rattachant complètement à l'Université l'instruction primaire, a placé directement ses inspecteurs sous l'autorité des recteurs et sous la surveillance des inspecteurs d'Académie », ce qui « a fait d'eux, au lieu d'officiers administratifs sans lien, sans contrôle et sans chefs directs, aussi bien que sans rang et sans droits, des membres de l'Université avec toutes les garanties et tous les privilèges que ce titre comporte. »

Le rapporteur du budget de l'instruction publique, Gillon, voudrait un règlement pour « déterminer le partage des attributions de l'autorité administrative et de l'autorité universitaire ». Il s'applaudit de ce que, « désormais on pourra s'écarter de la coutume d'avertir les instituteurs du jour où leurs classes seraient visitées ». Il ajoute que plusieurs inspecteurs primaires ont déjà publié de fort intéressants compte rendus de leurs tournées.

Au cours de la discussion, la note aigre se fait aussi entendre. Diétrich se plaint de ce que les comités locaux disparaissent peu à peu. Quinette regrette qu'on ait subordonné les sous-inspecteurs aux inspecteurs. Ceux-ci passent leur temps à la préfecture, à faire des écritures; ils appellent auprès d'eux les sous-inspecteurs, qui n'inspectent plus. Il y a urgence, selon lui, à maintenir la résidence des inspecteurs primaires dans les arrondissements, « parce qu'elle peut seule assurer le service, et à ce que les écritures ne soient pas centralisées au chef-lieu, parce que cela n'a pas d'autre résultat que de faire faire par les inspecteurs un travail qui peut être fait par les préfets ».

Les conseils généraux sont favorables aux inspecteurs. Ceux

1. Rapport au Roi pour le budget de 1840.

de la Manche, de la Meuse et de la Moselle demandent chacun un 2e sous-inspecteur [1]. Celui de la Côte-d'Or les charge de rechercher dans leurs tournées les jeunes filles ou femmes aptes à obtenir le brevet de capacité après six mois d'études dans une bonne école. Celui du Lot émet le vœu qu'il soit établi « un inspecteur des écoles primaires près de chaque Comité d'arrondissement afin qu'une surveillance plus grande soit exercée sur les écoles ». A la Chambre des Pairs, M. de Mornay estime lui aussi que les sous-inspecteurs ne devraient pas habiter le chef-lieu du département. Le ministre répond que « l'extrême diversité des circonstances locales interdit toute règle absolue : mais s'il y en avait une, elle serait en faveur de la remarque de M. de Mornay... » (2 juin 1840).

Désormais, on le comprend, chaque arrondissement tiendra à avoir son inspecteur primaire. La résidence au chef-lieu est combattue presque dès l'origine. Les Chambres ne perdent pas de vue cette question. En 1846, à la Chambre des Pairs, le marquis de Cordoue dit que le ministre « espère que, dans un certain nombre d'années, il aura des fonds suffisants pour qu'un inspecteur soit affecté à chaque arrondissement. Il a bien raison, M. le Ministre, car, véritablement, sans cette inspection, l'État et les départements dépensent beaucoup d'argent pour l'instruction primaire qui ne produit pas grand'chose. Il faut que les instituteurs soient sans cesse, je ne dis pas menacés, mais inquiets ; qu'ils ne connaissent pas le moment où l'inspecteur arrivera chez eux, pour que leurs classes soient tenues d'une manière satisfaisante. »

On veut un inspecteur dans chaque arrondissement, et on tient surtout à ce qu'il inspecte.

Déjà, en mai 1838, le rapporteur Gillon disait : « Rarement le bien est possible sans lui ! », et il se plaignait qu'on l'accablât d'écritures, tel un commis à son bureau. En juin 1844, Bignon, rapporteur du budget à la Chambre des Pairs, dit que la Commission, « pénétrée de l'utilité des inspecteurs de l'instruction primaire... s'est demandée si les 87 inspecteurs et les 111 sous-inspecteurs répartis entre les départements suffisaient aux néces-

1. Voir *Le Moniteur* du 10 décembre 1840.

sités du service; si, malgré leur activité et leur zèle, le temps matériel ne leur faisait pas défaut pour inspecter les 30 014 écoles répandues sur la surface de la France... » Elle craint qu'ils ne soient « trop souvent détournés de leur principale occupation par des rapports multipliés, des travaux statistiques, des états de toute nature qui leur sont demandés. Ne serait-il pas possible de simplifier les écritures dont ils sont chargés? »

Mêmes doléances à la Chambre des députés. — « Il me semble, dit l'orateur, que les inspecteurs primaires n'avaient pas été créés dans ce but, mais dans celui de réformer les abus, de stimuler le zèle des instituteurs et d'exciter surtout la population à envoyer les enfants aux écoles primaires. »

Le ministre Villemain réplique qu'on exagère en prétendant que les inspecteurs n'ont plus le temps de visiter les écoles. Il a constaté que ces fonctionnaires avaient eu « 180, 200, 240 jours d'inspection effective ».

« Le chiffre des inspections ne prouverait rien, à la rigueur, dit Boulay de la Meurthe, car il faudrait voir comment elles sont faites... Il est certain que les inspecteurs, au lieu d'inspecter les écoles, au lieu de stimuler le zèle des Comités, au lieu d'être en quelque sorte les apôtres de l'instruction primaire, ne sont que les commis de l'administration; ils passent leur temps à correspondre... »

Une autre occupation les absorbe : ils font des ouvrages classiques. « Après avoir fabriqué à la hâte des livres sur toutes les matières de l'instruction primaire, ils s'entendent avec les libraires pour les débiter; ils créent des journaux pour les prôner; ils imposent leurs ouvrages aux instituteurs; ils leur envoient des quittances d'abonnement à leurs journaux; de telle sorte que les malheureux instituteurs primaires dont le traitement est si minime, le voient encore réduit par l'espèce de contribution que lèvent sur eux ces inspecteurs. C'est là un abus criant, déplorable! »

Sur le premier point, le ministre affirme de nouveau que les inspecteurs inspectent; ils le font « avec soin et précision ».

Quant à la seconde accusation, elle concerne des cas très rares, dont il ne se désintéresse pas : « les inspecteurs de l'instruction

publique ont été avertis de s'abstenir de toutes publications intéressées », il veillera à ce que ses ordres soient obéis [1].

M. de Schauenbourg aurait « voulu entendre, de la part de M. le Ministre, quelques mots sur la part que prennent, à ces inspections, des inspecteurs gratuits qui, dans plusieurs départements, remplissent cette grande tâche avec un zèle et un désintéressement très louables. Ce zèle se trouvera sans doute utilisé ailleurs par M. le Ministre, et viendra à la décharge des inspecteurs primaires salariés. »

Ce plaidoyer discret en faveur des Comités reste sans écho. Le ministre ne répond rien.

Boulay (de la Meurthe) revint à la charge l'année suivante [2]. Adoptant une tactique vieille comme l'éloquence, il commence par se déclarer « très grand partisan de l'inspection des écoles primaires par les agents de l'Université », afin de se donner le droit de les maltraiter impunément ensuite. Mais on pourrait tirer un meilleur parti des inspecteurs primaires. Dans un récent Rapport au Roi, le ministre a déclaré que « loin de substituer leur action à celle des Comités, ils doivent seconder celle-ci ». Néanmoins, l'orateur craint que, au lieu de stimuler le zèle des Comités d'instruction primaire, « qui, malheureusement, a grand besoin d'être excité, les inspecteurs primaires réagissent un peu trop dans d'autres vues ».

Malgré ces récriminations et ces attaques, l'enseignement primaire s'organisait. A la fin de 1837 avait eu lieu une refonte des services du Ministère de l'Instruction publique. Ils étaient répartis en deux sections : l'une pour l'enseignement supérieur et secondaire, l'autre pour l'enseignement primaire. Celle-ci comprenait deux bureaux, l'un du personnel, l'autre de l'administration. En 1844, le nombre des bureaux de la division, dont le chef était M. Pillet, fut porté à trois; mais l'année suivante,

1. M. de Salvandy craint que les instituteurs ne se croient tenus d'acheter les publications de leurs chefs; or, « l'autorité, à tous les degrés, doit être au-dessus de semblables soupçons ». Il finit par interdire l'usage de ces publications — pour lesquelles on n'attend même pas toujours « d'avoir obtenu l'autorisation exigée par les règlements, — dans les écoles du ressort auquel est attaché l'auteur ». (Circulaires du 8 décembre 1838 et du 14 avril 1846.)

2. Séance du 23 juin 1845.

la Commission du budget ne consentit pas à la création d'un « bureau de l'inspection des écoles primaires ».

Cette même année, M. Matter abandonne les fonctions d'inspecteur général de l'enseignement primaire, qu'il remplissait en quelque sorte à titre officieux. M. de Salvandy proposa alors la création de deux nouveaux inspecteurs généraux qui auraient entrée au Conseil royal de l'instruction publique, où ils représenteraient plus spécialement l'enseignement primaire.

La Commission du budget estima qu'il était inutile d'augmenter le nombre des inspecteurs généraux et il ne lui parut pas indispensable non plus de faire représenter l'enseignement primaire au Conseil royal. Le ministre céda sur ces deux points; mais il manifesta vivement le désir « de disposer de moyens directs de s'éclairer et d'avoir sous la main deux inspecteurs *supérieurs* chargés plus particulièrement de surveiller, d'interroger, de connaître les inspecteurs, les instituteurs; de les avoir sans cesse à sa disposition afin de pouvoir les diriger sur des points déterminés à l'occasion de certains faits, les charger d'étudier certaines méthodes appliquées dans quelques localités afin de les propager partout où il serait utile; en un mot d'avoir constamment sous sa main les instruments nécessaires pour imprimer une action utile à ce service si important de l'instruction primaire ».

Le projet fut adopté. Sur les 546 000 francs votés au budget de 1847 pour l'inspection primaire, 8 000 francs étaient affectés au traitement de deux inspecteurs supérieurs et 6 000 à leurs frais de tournées.

Ces fonctions furent données à M. Magin, dont l'Académie des sciences morales et politiques avait couronné un « *Mémoire sur les Institutions de Pestalozzi appliquées à la France* » — et à M. Ritt, ancien élève de l'École normale supérieure, inspecteur des écoles primaires de la Seine de 1836 à 1846, mathématicien distingué.

IX. — La Révolution de 1848 et la loi de 1850.

La monarchie de Juillet est renversée. La République surgit des ruines du régime écoulé. L'instruction publique passe

entre les mains de H. Carnot (24 février-5 juillet). On sait la sympathie qu'il témoigna aux instituteurs. Quelques jours avant de quitter le pouvoir, il présenta un projet de décret sur l'enseignement primaire.

Dans ce projet, qui établissait l'obligation et la gratuité, le budget de l'enseignement primaire passait de 3 millions à 47, chiffre énorme pour l'époque.

Carnot laissait subsister les Comités locaux et d'arrondissement; il créait même au chef-lieu du département un nouveau comité appelé Conseil de perfectionnement. Les inspecteurs primaires, dont le nombre était porté à un par arrondissement, faisaient tous partie de ce Conseil. Ils avaient le droit d'assister aux séances de tous les Comités, qui pouvaient être convoqués extraordinairement sur leur demande. Il y a dans chaque Académie au moins un inspecteur supérieur de l'instruction primaire. Ces inspecteurs supérieurs sont assimilés aux inspecteurs d'Académie et choisis exclusivement parmi les inspecteurs d'arrondissement et les directeurs d'école normale. Il y a auprès du ministre quatre inspecteurs *généraux* de l'instruction primaire. Ils sont choisis moitié au moins parmi les inspecteurs supérieurs. Inspecteurs généraux, supérieurs et primaires formaient ainsi les cadres solides de l'enseignement primaire.

Le projet Carnot fut adopté dans ses grandes lignes par une commission dont Barthélemy Saint-Hilaire fut le rapporteur. Mais les vues de la majorité sur l'instruction publique s'étaient modifiées. M. de Falloux arriva au ministère[1] et retira le projet Carnot (4 janvier 1849). Par suite, la proposition Barthélemy Saint-Hilaire tombait également. Une commission ministérielle allait élaborer la loi de 1850.

Peu de temps auparavant, lors de la discussion du budget rectificatif de 1848, la suppression des deux inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire avait été proposée.

Charles Dupin s'y opposa[2] en s'appuyant sur la nécessité de surveiller les écoles normales, les écoles primaires, en un mot un service public qui coûte quinze millions. D'ailleurs, les deux inspecteurs sont des « hommes d'un mérite éminent... Ils n'ont

1. Ministre du 20 décembre 1848 au 14 septembre 1849.
2. Séance du 13 novembre 1848.

que leurs misérables appointements de 4000 francs égaux à ceux d'un mécanicien conducteur de locomotives! »

Le ministre Freslon les défend aussi. Il a souvent utilisé ces inspecteurs pour des enquêtes. On se plaint des instituteurs : on exagère le mal. Raison de plus, s'il est réel, pour ne pas désarmer l'État. L'institution a été empruntée à la Hollande, à la Prusse, à la Suisse. Elle est nécessaire.

« Si elle est nécessaire, objecte un membre, pourquoi n'y a-t-il que deux inspecteurs généraux pour l'enseignement primaire, tandis que l'enseignement secondaire en a douze? Ces derniers ne pourraient-ils pas visiter les écoles normales, les écoles primaires supérieures? »

Carnot dit que cette fonction « a été créée pour maintenir l'unité dans l'enseignement élémentaire », pour réagir contre certaines « tendances fâcheuses vers le fractionnement municipal ». En la supprimant, on veut atteindre « le principe même de la centralisation, on cherche à briser le lien qui relie en un faisceau national toutes les écoles de nos départements ».

Boulay (de la Meurthe) fait vibrer une autre corde : « C'est la monarchie constitutionnelle, dit-il, qui a créé ces inspecteurs généraux; elle l'a fait pour servir l'éducation populaire, elle l'a fait pour l'honorer. Cette institution commence à peine à fonctionner; elle a déjà rendu des services; elle en rendra de plus grands encore. Ce n'est pas la République qui voudra la détruire ».

Le crédit fut maintenu. La loi de 1850 conserva ces deux inspecteurs, qui, en 1852, devinrent les deux premiers inspecteurs généraux de l'enseignement primaire.

Emportée par le vent de réaction qui soufflait sur le pays, l'Assemblée législative vota à la hâte une loi provisoire sur la nomination des instituteurs, dont l'ardent républicanisme l'inquiétait : les préfets étaient investis pour six mois du droit de nommer, suspendre, déplacer et révoquer les instituteurs. Une motion faite en vue de donner aux inspecteurs primaires le droit de suspendre les instituteurs fut repoussée (9 janvier 1850). On redoutait leur indulgence.

Ce n'est pas qu'on eût de l'hostilité contre eux. Dans le projet de budget de 1850 présenté par M. de Parieu, les crédits relatifs

à l'inspection primaire étaient augmentés de 40 000 francs par rapport à l'exercice précédent, et s'élevaient à 623 600 francs. Le ministre prévoyait deux inspecteurs supérieurs, 88 inspecteurs et 143 sous-inspecteurs. Dans la discussion de la loi du 15 mars 1850, M. de Parieu fit ajouter les inspecteurs primaires à la liste des agrégés, professeurs de facultés, proviseurs, censeurs, etc., parmi lesquels seraient choisis les inspecteurs d'Académie.

La Commission proposa pour chaque *arrondissement* un inspecteur de l'*enseignement* primaire (ainsi les désigne-t-on dans l'article 18 de la loi) « choisi par le ministre sur une liste d'admissibilité présentée par le Conseil académique ».

« Nous revendiquons pour la liberté départementale, disait Montalembert, le choix de ces fonctionnaires d'un ordre si important! » Comme il y avait un Conseil académique par département, le ministre aurait eu la main forcée; en réalité les inspecteurs primaires eussent été nommés par ces conseils, corps irresponsables. Ils auraient échappé au ministre.

C'est ce que fit remarquer avec vivacité M. de Parieu. Or, ajoutait-il, « n'avez-vous pas critiqué vous-mêmes les Comités d'arrondissement? Est-ce que vous ne savez pas ce qu'ils ont laissé d'imparfait relativement à l'instruction primaire? Est-ce que ce défaut de responsabilité n'a pas occasionné de nombreux inconvénients?... »

Le ministre eut gain de cause : le Conseil académique ne dressait plus la liste d'admissibilité, mais donnait simplement un avis, qui ne liait pas l'autorité supérieure pour la nomination. En principe, il devait y avoir un inspecteur de l'enseignement primaire dans chaque arrondissement; toutefois, « sur l'avis du Conseil académique, deux arrondissements pourront être réunis pour l'inspection ».

A la troisième lecture de la loi, les adversaires de l'action effective et continue de l'État sur l'instruction publique tentèrent un dernier effort.

Avec violence, M. de Rochette, leur porte-parole, prétend que, au lieu de la simple *surveillance* prévue par la Constitution, on établit une *inspection*, c'est-à-dire « une forme vexatoire et acerbe de la surveillance », une sorte « de visite domiciliaire

en permanence ». On aura quatre ou cinq espèces d'inspecteurs, ce qui ne peut manquer de provoquer des conflits et de mettre l'instituteur dans la situation la plus fâcheuse.

En effet, sans compter l'inspection des pères de famille, que la loi passe sous silence, dans la commune « vous avez le maire, vous avez le curé, vous avez le pasteur; ce sont des inspections parfaitement sérieuses; car le maire, le curé, le pasteur se trouvent en contact avec les populations, connaissent leurs besoins et la direction morale qui doit être donnée à l'enseignement. Ensuite, vous avez au canton les délégués nommés par le Conseil académique. Or, le nombre de ces délégués n'est pas limité; le Conseil peut donc en placer dans chaque commune; c'est encore là une inspection parfaitement efficace. Enfin, dans les circonstances extraordinaires, vous avez l'inspection du recteur, vous avez les inspections supérieures... La Commission trouve que ce n'est pas assez, et elle vous demande encore une cinquième inspection à l'arrondissement. Cette inspection est complètement inutile. Si elle est supérieure à celle de la commune et à celle du canton, évidemment elle va l'absorber et l'annuler. Si elle est égale, au contraire, si elle n'a pas de pouvoirs supérieurs, elle est dangereuse, car vous créez partout des conflits et des rivalités. » Il « demande en grâce de ne pas autoriser l'établissement de ces fonctionnaires ».

Un autre adversaire, M. Raudot, s'inquiète surtout de la dépense, et il donne à ce sujet des chiffres fantaisistes que rectifie le ministre. Puis il présente un argument d'un autre ordre : reprenant un mot de M. Thiers, il voudrait que la France imitât l'Angleterre, ou abondent les hommes indépendants, n'ayant pas besoin d'emplois, qui « servent le pays par goût de le servir, se mêlant ici des pauvres, là des routes, ailleurs des hôpitaux, des écoles, de l'enseignement... »; la création proposée va à l'encontre de ce but.

Le rapporteur Baze prend la défense de l'institution. On a énuméré, dit-il, les inspections diverses déjà existantes. « Ces surveillants sont des inspecteurs exclusivement locaux, dont la surveillance se borne et se limite à un ressort tout à fait restreint », au canton pour les délégués cantonaux, à la commune pour les maires, les curés ou les pasteurs. « Com-

ment voulez-vous relier tous les résultats de cette inspection au chef-lieu de l'Académie, si vous n'avez pas des inspecteurs d'arrondissement qui visitent toutes les communes de l'arrondissement, qui leur impriment une direction uniforme et qui viennent ensuite rapporter au Conseil académique les observations recueillies dans une tournée qui aura embrassé une série d'écoles au lieu de se borner à une seule? »

Sans l'inspecteur de l'enseignement primaire, « il est évident que vous abandonnerez cet enseignement à lui-même, sans direction, et que vous n'aurez aucune unité, aucune suite dans les opérations du Conseil académique »... Si vous supprimez les inspecteurs primaires, « vous tranchez la chaîne qui, depuis les inspecteurs généraux jusqu'aux surveillants locaux, jusqu'au maire, jusqu'au curé, unit entre eux les différents rouages de l'administration publique de l'enseignement primaire ».

Le ministre intervient. Il montre d'abord que l'économie que l'on réaliserait serait bien minime. Puis, à propos de la théorie qui sépare la surveillance, confiée aux inspecteurs, de l'inspection réservée aux comités et à leurs agents, il fait remarquer que l'une ne va pas sans l'autre, et que « l'inspection est un moyen indispensable de surveillance ». Jusqu'ici, ajoute-t-il, « les Comités d'arrondissement ont servi d'intermédiaires entre les agents de l'autorité centrale et les instituteurs »; aujourd'hui, ces comités étant supprimés, c'est l'inspecteur primaire qui doit les remplacer dans l'arrondissement et servir d'intermédiaire entre les instituteurs et le recteur départemental. — « Mais, objecte-t-on, il y a des surveillants volontaires », le maire, le curé, le délégué cantonal! — « Messieurs, pour dire toute ma pensée, je compte peu sur cette surveillance volontaire... L'expérience a déjà parlé. Les comités locaux n'ont donné aucun résultat. Malheureusement, en France, quand on n'a pas le devoir officiel de faire une chose d'intérêt public, rarement on la fait, surtout lorsqu'elle entraîne des responsabilités pesantes à porter. » Il croit donc l'inspection primaire indispensable.

M. Raudot présente alors une motion originale : c'est de décider que les « fonctions des inspecteurs ordinaires de l'enseignement primaire sont gratuites ». Le rapporteur fait remarquer

avec raison qu'un tel vote équivaudrait à la suppression de l'inspection primaire. L'Assemblée repousse l'amendement. L'ensemble de la loi est voté [1].

En ce qui concerne l'inspection, la loi de 1850 supprimait les inspecteurs départementaux ainsi que les sous-inspecteurs. Il n'y avait que des inspecteurs sans lien hiérarchique entre eux, résidant l'un au chef-lieu, les autres dans les arrondissements [2]. Tous dépendaient du recteur départemental, et, après 1854, de l'inspecteur d'Académie.

La présence au chef-lieu d'un inspecteur primaire chef du service départemental de l'instruction primaire, entouré des sous-inspecteurs formant une sorte de Conseil directeur de l'enseignement populaire, provoquait des inquiétudes parmi les réacteurs de 1850. C'est pourquoi ils abolirent le directeur départemental et dispersèrent les inspecteurs dans les arrondissements. Il faut convenir, toutefois, que cette dernière mesure fut préparée par l'habitude prise par certains inspecteurs, pour leur commodité, d'établir leur résidence non au chef-lieu du département, mais au centre de l'arrondissement qui leur était assigné. On ne fit que généraliser le système, qui offrait le moyen d'exercer sur les instituteurs, dont on se méfiait, « une surveillance permanente et pour ainsi dire de tous les instants [3] ». Peut-être n'était-on pas fâché non plus de placer les inspecteurs près des sous-préfets, « en quelque sorte à leur disposition », comme s'exprimait de Falloux [4].

La suppression de l'inspecteur chef du service départemental, qui avait trop souvent oublié « les nécessités supérieures d'une sévère répression » à l'égard de tant d'instituteurs sortis de « la ligne du devoir [5] » fut une mesure autrement grave. Au lieu de chefs en général bienveillants (car les inspecteurs, rappelons-le,

---

1. Dans le projet de budget pour 1851, le crédit proposé pour l'inspection est de 845 800 francs. En quinze ans, la somme affectée à ce service a donc plus que triplé.

2. L'art. 20 de la loi du 15 mars 1850 décidait qu'il y aurait un inspecteur primaire par arrondissement; mais l'Assemblée législative ne vota de crédits que pour 300 inspecteurs.

3. Circulaire de Parieu, 21 janvier 1851.

4. Circulaire de Falloux, 11 avril 1849.

5. Instruction de M. de Parieu aux recteurs, 24 décembre 1850.

étaient choisis parmi les sous-inspecteurs, dont un tiers, sans compter les directeurs d'école normale, devaient légalement sortir de l'enseignement primaire), on voulut avoir des hommes qui, étrangers au personnel qu'ils devaient conduire, sauraient ne pas « faiblir aux moments décisifs ». C'est la raison pour laquelle on n'appliqua pas — ou à peu près pas — l'article 19 de la loi de 1850, non encore abrogé à l'heure actuelle, qui permettait au ministre de choisir les inspecteurs d'Académie parmi les inspecteurs primaires comptant dix ans de service.

J. Gros,
Inspecteur primaire à Toulouse.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Journal of Education, juin. — *Le travail manuel à l'école.* — Le comité d'enseignement du London County Council, de plus en plus convaincu de l'importance capitale du travail manuel à notre époque, étudie les moyens de l'introduire dans les programmes de toutes les classes; il veut aussi lui donner une grande valeur éducative en le rattachant à d'autres sujets d'étude. Pour cela, il recherche le meilleur moyen de former des professeurs plus capables que de simples ouvriers de donner à cet enseignement toute l'ampleur qu'il comporte.

The School World, juin. — *L'école en plein air dans les bas quartiers (d'après M. Paton, directeur de la Grammar School, Manchester).* — La question sanitaire est tout à fait à l'ordre du jour. Le premier rapport annuel de l'inspection médicale, signalé en son temps, a révélé un état de choses menaçant l'avenir de la race. Des cliniques scolaires, des écoles en plein air ont été créées, mais ce ne sont là que des palliatifs. La cause profonde du mal, dans bien des cas, est due à l'insalubrité des maisons où s'étiolent un nombre insoupçonné d'enfants. A Dublin, 21 747 familles (environ 36 p. 100 de la population totale) vivent chacune dans des appartements d'une seule pièce. Dans une rue de Southwark, 800 personnes sont entassées dans 36 maisons (il ne s'agit pas de maisons à six étages). A Londres, 1 personne sur 7 habite une maison surpeuplée. Quels que soient les efforts des médecins, les mêmes causes produiront toujours les mêmes effets. L'enfant momentanément guéri, de nouveau condamné à vivre dans la saleté et la vermine, ne tardera pas à retomber malade. Il faudrait pouvoir le sortir de ces appartements d'une seule pièce et lui donner une chambre « aussi haute que les étoiles du ciel ». Pourquoi ne pas utiliser les terrains vagues des grandes villes, beaucoup plus étendus qu'on ne le suppose, quelques coins des grands parcs, par exemple, où les enfants pourraient s'amuser le jour et coucher

pendant la belle saison si on leur installait de petites tentes bon marché. Mr. Paton cite l'exemple de Miss Margaret Macmillan à Deptford, qui conduit dans un vieux cimetière abandonné — faute de mieux, — cette marmaille loqueteuse chassée de l'école pour cause de maladie, ou trop anémiée pour suivre les leçons.

❦

La fréquentation de l'école. — La Chambre a adopté, en seconde lecture et à une forte majorité, un projet de loi rendant la fréquentation de l'école rigoureusement obligatoire à tout élève âgé de moins de treize ans. La discussion a toutefois révélé une assez grande divergence de vues. Pour concilier les nécessités de la vie et l'intérêt des enfants et du pays, beaucoup permettraient de mener de front le travail de l'atelier et celui de l'école (régime des « half-timers »); mais tous les éducateurs se rendent compte que la fréquentation de l'école serait alors illusoire. Ils préfèrent d'ailleurs que l'enfant soit mêlé le plus tard possible à la lutte pour la vie.

❦

La haute culture due au cerveau, non à la bourse. — Dans un congrès de l'Association des headmasters, Mr. Paton a tenu un langage qui témoigne d'un changement profond dans la pensée anglaise. La haute culture n'est pas due à ceux qui payent pour la recevoir, mais à ceux dont le cerveau est suffisamment bien organisé pour en profiter. Il faudrait donc de bonne heure faire un choix parmi les élèves des écoles primaires et donner gratuitement aux mieux doués une solide instruction secondaire et supérieure. Le jour où ce principe sera généralement admis et où l'on aura réussi à tirer profit de toute la richesse intellectuelle du pays, le problème de l'éducation nationale sera résolu.

❦

Les pensions de retraite dans l'Université. — Le 9 mai, M. Lloyd George a reçu une délégation des professeurs des écoles secondaires et techniques au sujet des retraites universitaires. Voici ce qu'il a proposé : chaque professeur verserait 7 livres sterling par an; à la pension ainsi constituée, l'État ajouterait une livre sterling par année de service effectif. D'après les calculs, après vingt-cinq ou trente ans de service, c'est-à-dire vers cinquante-cinq ou soixante ans, chaque professeur pourrait se retirer avec 2 500 francs de pension. Comme on le voit, la contribution de l'État est peu considérable (environ 635 francs), mais le principe reste acquis.

Les professeurs des écoles primaires, qui ont des retraites depuis 1898, sont venus à leur tour demander à Mr. Lloyd George d'augmenter la part de l'État. Celle-ci était de 10 shillings par année de service; elle va être doublée, ce qui portera les pensions à 1 750 francs.

❦

Le Journal of Education, juillet. — *Une circulaire sur l'enseignement des langues vivantes.* — Le *Board of Education* vient de publier

une circulaire sur l'enseignement des langues vivantes. Ce document n'est pas une étude approfondie de la question, et ne contient rien qui n'ait déjà été dit. En revanche, il offre une précieuse vue d'ensemble du sujet. Il constate, par exemple :

1° La décadence rapide de l'allemand dans toutes les écoles. Elle n'offre d'ailleurs aucun moyen pratique de l'enrayer.

2° La nécessité d'avoir dans chaque district au moins une école outillée pour donner un enseignement complet de *deux* langues modernes. A l'avenir l'administration autorisera une école sur trois à jeter le latin par-dessus bord et à se consacrer uniquement aux langues vivantes.

3° Le désaccord qui existe pour les professeurs entre leurs études universitaires et leur tâche professionnelle. Il serait désirable que d'habiles spécialistes pussent les initier à leur futur métier.

Pour ce qui est des méthodes, les auteurs de la circulaire ont essayé de tenir le juste milieu entre les extrêmes, et ils ont soigneusement évité tout ce qui pourrait paraître dictatorial. Dans les classes de débutants, ils penchent plutôt du côté de la méthode nouvelle, sans aller cependant jusqu'à prescrire un enseignement en forme de la phonétique ou jusqu'à interdire l'emploi de la langue maternelle. Ils pensent d'ailleurs que l'étude systématique de la grammaire devrait commencer au plus tard à douze ans. Dans les classes plus élevées, ils reconnaissent que les méthodes peuvent varier avec les professeurs, mais ils recommandent, sans l'imposer, l'emploi du thème et de la version comme moyens de culture littéraire, et ils s'élèvent avec une très grande vigueur contre cette conception qui fait de la conversation le but essentiel de l'étude des langues vivantes.

❦

Le Festival Shakespeare. — Les fêtes d'été annuellement organisées à Stratford-on-Avon à la mémoire du grand poète ont eu lieu cette année du 3 au 31 août. Dans la journée, des conférenciers ont commenté les œuvres, que la troupe Benson a jouées le soir au Shakespeare Memorial Theatre.

E.-A. Picot.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review ; mai 1912. — *Les langues modernes peuvent-elles remplacer les classiques?* — La question n'est pas nouvelle : la réponse affirmative ou négative reste cependant intéressante suivant les arguments fournis. Pour M. C. F. Kayser, professeur d'allemand, de nationalité allemande, à l'école normale de New-York, la substi-

tution des langues modernes aux langues classiques est, à n'en point douter, acceptable.

Tout d'abord M. C. F. K. affirme que « le squelette et la caractéristique distinctive d'un enseignement secondaire et supérieur est l'étude des langues; à la fois à cause de la forme, et aussi à cause des fins auxquelles conduit cette étude. On ne saurait contester qu'en dernière analyse la littérature d'un peuple est la plus parfaite et la plus complète expression de ses pensées et de ses actes, par suite de sa vie. Ainsi l'étude du langage, ayant pour fin ultime la littérature, se trouve être le principal, le plus indispensable et le plus sûr moyen d'acquérir la culture la plus étendue. Et cette puissance de l'étude de la langue et de la littérature est telle que si, par hasard, tout vestige de la civilisation d'un peuple venait à disparaître, sauf les œuvres de ses écrivains, ces œuvres seules suffiraient à reconstituer toute la splendeur passée de la civilisation disparue. »

De plus, par leurs fondations qu'elles enveloppent et recouvrent, les littératures modernes s'appuient sur les littératures classiques, et approfondir une ou plusieurs des premières amène non seulement à la connaissance nécessaire de l'âme moderne, mais à la compréhension de l'âme antique.

Est-ce à dire que l'enseignement des langues vivantes ait déjà donné des résultats aussi complets? Pas encore, certainement; mais, lorsque cet enseignement sera donné par les esprits les plus élevés, avec autant d'années d'expérience que l'enseignement classique, nul doute qu'il ne représente au regard de l'ancienne culture un gain réel et très appréciable pour l'esprit et le cœur humains.

❦

Les problèmes d'application dans l'enseignement secondaire des mathématiques. — La valeur de l'enseignement des langues vivantes n'est pas seule à être mise en cause. *Les mathématiques valent-elles la peine d'être étudiées autant qu'elles le sont dans l'enseignement secondaire?* Mr. Perry et nombre de ses collègues viennent de poser formellement la question en Angleterre. Et eux-mêmes semblent avoir répondu qu'elles ne méritaient de subsister dans les programmes secondaires que par leur valeur pratique.

Pour M. Ch. W. Newhall, de Shattuck School, Minnesota, les mathématiques doivent avoir un but pratique dans l'enseignement primaire élémentaire; mais dans l'enseignement secondaire il convient qu'on les étudie pour elles-mêmes et pour la discipline qu'elles représentent. Dans les écoles spéciales seulement, il importe de multiplier avant tout les problèmes réels et de faire un enseignement d'applications...

❦

Rapport sur les écoles de New-York pour l'année 1911. — Il existe à New-York 527 différentes espèces d'établissements d'intruction —

non compris 101 écoles du soir, 323 écoles de vacances, 47 écoles et orphelinats industriels.

Le corps enseignant compte 18 195 membres, à savoir 15 942 femmes et 2 253 hommes. Le nombre des élèves inscrits s'élevait en 1910 à 770 243, en 1911 ce chiffre s'est accru de 18 615 unités.

L'ensemble du budget municipal pour l'instruction publique monte à 165 millions, 808 550 fr. 95. Chaque élève revient en moyenne générale à 220 fr. 50, 180 fr. 50 dans l'enseignement primaire, 422 fr. 05 dans l'enseignement secondaire, 494 fr. 80 dans l'enseignement professionnel.

Le nombre des réellement anormaux ne dépasse guère 3 000, par suite d'une inspection médicale rigoureuse distinguant avec soin, et traitant de façon appropriée, l'intelligent, le retardataire et le paresseux.

❦

Classement des professeurs et instituteurs d'Angleterre et du Pays de Galles. — Le 29 février 1912, un « ordre du Conseil » a établi ce classement, considéré comme de la plus haute importance et salué en Grande-Bretagne comme une nouvelle charte professionnelle. L'E. R. en donne le texte *in extenso* d'après le *Times* de Londres.

❦

L'avenir de l'Université de Londres. — Un extrait du *London Times* montre l'intérêt grandissant accordé en Grande-Bretagne aux questions concernant l'éducation et l'enseignement. Une des manifestations de cet enthousiaste intérêt est l'agrandissement projeté de l'Université de Londres. Sir Francis Trippel a assumé la tâche de réunir la somme de 5 025 000 francs, dont il a le tiers déjà, afin d'acheter, au centre de Londres, derrière le British Museum, à côté de University College, des terrains dignes du grandiose développement entrevu.

❦

The Kindergarten Primary Magazine, mai 1912. — *Emplacements de jeux et santé.* — Dans l'article ainsi intitulé, M. L. H. Weir, secrétaire de l'Association pour la fondation et l'entretien des emplacements de jeux de New-York, rappelle les déclarations du Congrès contre la tuberculose :

« Les emplacements de jeux constituent l'une des méthodes les plus effectives contre la propagation de la terrible maladie.

« Le tuberculeux coûte à l'État plus de 50 francs par semaine, tandis qu'à Baltimore on a calculé qu'une somme de 5 francs payait, pour un enfant et pour six semaines, les frais d'un espace consacré à ses exercices de plein air. »

Dans l'État de Massachusetts, le médecin inspecteur a constaté que l'installation de terrains de jeux et de piscines correspondait à un remarquable abaissement dans la fréquence : 1° des maladies des

yeux, et de la peau; 2° des accidents en rivière et dans les rues; 3° des accès de forme épileptique.

Enfin est-il nécessaire de rappeler que, grâce à son climat, la Grèce appelait « écoles » des espaces libres, agrémentés de jardins, servant d'abord aux exercices physiques?

The School Review, juin 1912. — *Les mots « tabous »*. — Mr. Fred Newton Scott, de l'Université du Michigan, s'élève, dans l'article ainsi intitulé, contre une manie s'étendant de jour en jour et consistant à frapper certains mots d'interdit, le plus souvent sans raison valable. Dans toutes les langues il existe des vocables qui durent ce que dure une mode, et s'installent sans raison sérieuse — dans les périodiques surtout. Faut-il citer, en français, *solutionner* pour *résoudre*, *émotionner* pour *émouvoir*, *baser sur* pour *fonder sur*, *osé* pour *hardi*? Parfois d'autres s'usent et meurent en quelque sorte, mais trop souvent aussi des mots sont condamnés, — l'auteur de l'article l'explique longuement et après minutieuse et curieuse enquête, — par suite de « phobies » dont les causes sont multiples et souvent puériles.

En terminant M. F. N. S. plaide la juste cause de ces parias du vocabulaire, et demande pour eux le droit à l'existence.

Méthode nouvelle de préparation aux discussions oratoires en public. — Sans doute, — et on s'accorde à le dire, — c'en est fait de l'éloquence pour elle-même. Mais d'après M. S. H. Clark, de l'Université de Chicago, il est plus que jamais nécessaire de savoir *réunir, choisir, arranger et présenter les éléments d'une question afin d'amener un auditoire donné à une conviction ou à une résolution.* Et voici la manière de parvenir, dans les établissements d'instruction, à un résultat si désirable. Elle est empruntée en partie à l'Université de Lake Forest. « Deux ou plusieurs représentants de chacune des écoles primaires supérieures, des collèges ou des lycées, se réunissent à l'Université où on leur fixe un sujet, autant que possible à leur portée. Après une heure environ, on leur demande de parler pendant cinq minutes. Un classement est établi d'abord d'après la clarté de leur exposition, puis d'après l'effet par eux produit. Un certain nombre des premiers prennent part à un concours final qui a lieu dans la même soirée, concours dont le sujet est différent de celui des épreuves préliminaires. »

La ligue pour la culture francaise. — Le titre de cet article est en français. Et l'article lui-même permet de voir avec quel soin la vérité se cache trop souvent. « *Enfin*, y est-il dit, *après de longs débats à la Chambre et un déluge d'articles dans les journaux et revues, un nouveau programme d'études fut adopté pour les écoles secondaires françaises* (1902) *qui donna satisfaction aux adversaires des classiques.* »

« Les adversaires des classiques » doit vouloir désigner « les Modernes ». Quand donc cessera-t-on de considérer les *modernes* comme des gens opposés aux études classiques? Les « modernes » demandent et ne cessent de demander ce que la réforme de 1902 leur a enlevé, c'est-à-dire un enseignement bien à eux, où les humanités classiques soient remplacées par les humanités modernes. Ils ne contestent à personne le droit et le profit d'étudier le latin et le grec dès la 6e, si l'on veut; mais ils soutiennent qu'on peut concevoir un autre enseignement secondaire, dans lequel on ne rejettera pas de parti pris les déchets et les rebuts de l'enseignement secondaire classique afin de pouvoir, plus facilement ensuite, proclamer la faillite de l'enseignement dit « moderne », sur lequel on persiste à s'acharner avec passion, pour ne pas dire plus.

The Pedagogical Seminary, juin 1912. — *Le système d'Oxford comparé au système américain.* — M. Wilson D. Wallis tient à rendre un hommage reconnaissant à la méthode de la grande université anglaise.

Le « tutor » *voilà* (le mot est en français) le système d'Oxford. Au « tutor » en effet, dans tous les collèges de la ville universitaire, est confié l'ensemble de l'éducation supérieure de chaque étudiant, non au moyen de conférences « ex cathedra » mais à l'aide de conversations fréquentes et prolongées qui donnent à l'exposition des diverses questions étudiées une lucidité et une sécurité incomparables. Et l'auteur de l'article, en conclusion, rapporte les dernières paroles de son « tutor » au moment de leur séparation, après deux années d'études communes. « Eh bien, j'ai conscience que, maintenant, nous sommes de bons amis. Et, après tout, c'est là le plus important. » C'est que, véritablement, le but que l'on se propose est le développement de l'individualité et de l'originalité de l'étudiant. Et le succès réel, dont un Oxford don (sorte de professeur titulaire) s'enorgueillira jusqu'à son dernier jour, est d'avoir formé un élève qui, en quelque partie au moins, lui est devenu supérieur.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Pädagogische Zeitung, 6 juin. — *Une fondation de l'empereur en faveur des enfants d'ouvriers pauvres de Berlin.* — L'empereur a ordonné la construction d'une maison de repos, destinée aux enfants des ouvriers pauvres de Berlin. Cet établissement, qui sera édifié sur le littoral de la mer Baltique, pourra recevoir de 700 à 800 enfants

par an. La direction en sera confiée à la fille du premier bourgmestre de Berlin, Mlle Kirschner.

Congrès des instituteurs allemands, à Berlin. — Ce Congrès, qui a eu lieu pendant les vacances de la Pentecôte, a eu un succès sans précédent. Près de 9 000 instituteurs y ont pris part, et il fut impossible aux organisateurs de trouver un local assez spacieux pour contenir une telle foule d'assistants.

La première question soumise au congrés avait trait à la situation de l'instituteur en tant que fonctionnaire de l'État et de la commune. Elle n'est pas sans analogie avec le *statut des fonctionnaires* soumis actuellement au Parlement français.

Voici les thèses qui ont été adoptées par le Congrès :

I

L'instituteur a besoin d'un statut légal concernant sa situation comme fonctionnaire de l'État et de la commune.

1. La loi doit déclarer nettement si l'instituteur est un fonctionnaire direct ou indirect de l'État.

2. L'instituteur ne doit pas être gêné dans le choix de sa résidence.

3. Les prescriptions d'après lesquelles l'État et la commune se portent garants des infractions commises par leurs employés dans l'exercice de leurs fonctions, vis-à-vis de la puissance publique, sont également applicables aux instituteurs.

4. Les instituteurs victimes d'accidents dans l'exercice de leurs fonctions devront recevoir une assistance légale.

II

Aucune restriction ne doit être apportée aux droits politiques et civils de l'instituteur.

1. Il y a lieu de supprimer l'article de la loi constitutionnelle judiciaire qui exclut l'instituteur des conseils de prud'hommes et des jurys.

2. L'instituteur doit jouir tacitement du droit d'éligibilité dans les élections communales. L'acceptation d'une élection ne doit pas dépendre de l'assentiment des autorités.

3. L'instituteur ne doit pas être limité dans l'exercice du droit d'association, de réunion et de pétition, tant que les devoirs de sa fonction sont remplis d'une façon irréprochable.

III

Les droits de l'instituteur ont besoin d'être protégés efficacement par une loi disciplinaire conforme à l'esprit de notre temps.

1. L'instituteur doit avoir le droit de revendiquer formellement la procédure disciplinaire à son égard, après avoir épuisé son droit de plainte. En cas de suspension, il ne devra subir aucune diminution de traitement.

2. Il y a lieu de créer des chambres et des cours de justice dans lesquelles des fonctionnaires de la même catégorie que l'accusé auront droit de siéger et de voter, à l'exclusion de ses supérieurs directs. Les représentants du corps des instituteurs seront élus par leurs collègues.

3. L'enquête préalable aura lieu en présence de l'accusé et de son défenseur. Sur demande de l'accusé des témoins pourront être entendus et d'autres preuves produites à l'audience principale qui sera publique, sauf dans certains cas spéciaux.

4. Une indemnité sera assurée par la loi aux accusés reconnus innocents.

5. Les dispositions générales concernant la prescription sont également applicables à la procédure disciplinaire.

Osterreichischer Schulbote, n° 6, juin 1912. — *Un nouveau genre de séminaires d'instituteurs dans la Hesse.* — Le gouvernement hessois vient de décider la création d'un cours pédagogique de deux années, accessible aux élèves bacheliers des écoles secondaires. Cette mesure est appelée à favoriser considérablement le recrutement des instituteurs, et l'on prévoit que le quart d'entre eux sortira des gymnases et des écoles réales supérieures. Ces mêmes bacheliers pourront suivre les études de l'Université après leurs deux années d'études pédagogiques. La Hesse est jusqu'à présent le seul État allemand qui possède une organisation de ce genre.

Bayerische Lehrerzeitung, 28 juin 1912. — *Les instituteurs sont-ils aptes à suivre les études universitaires?* — En Allemagne, comme en France, la question des *équivalences* est l'objet de nombreux articles pédagogiques. Les professeurs sont en général favorables à l'admission des instituteurs dans les Universités. Outre les arguments d'ordre théorique, on cite l'exemple tout à fait probant de la Saxe, qui leur a reconnu ce droit depuis de longues années. De 1900 à 1909, on relève 232 instituteurs et 119 bacheliers qui ont passé l'examen supérieur de pédagogie. Parmi les premiers, 79 ont eu la note très bien (34 p. 100), 116, bien (50 p. 100), 22, assez bien (9,5 p. 100), 15 seulement ont échoué. En ce qui concerne les bacheliers, la proportion n'est plus que de 3 très bien (2,5 p. 100) ; 28, bien (23,5 p. 100) ; 44, assez bien (36,9 p. 100), 9, passable, et 34 ont échoué.

En trois ans, de 1907 à 1910, 41 instituteurs de la faculté de philosophie ont été promus docteurs (13 très bien et 28 bien).

Divers. — *Cours temporaires du canton de Vaud.* — Il existe dans le canton de Vaud des cours professionnels temporaires féminins, en particulier pour la couture, la lingerie, le repassage et la broderie. Ces cours destinés aux apprenties sont obligatoires et ont une durée de deux ans. Toutefois, l'enseignement n'y est donné que pendant six mois chaque année, à raison de 4 heures par semaine en une ou deux leçons, ce qui donne un total de 100 heures environ par an.

A la fin de chaque année a lieu un examen qui porte sur tous les travaux exécutés par les élèves au cours du semestre.

Les Étudiants des Universités allemandes. — La statistique pour le semestre 1911-1912 accuse le chiffre de 57 514 étudiants, dont 4 952 étrangers, soit 8,4 p. 100, en légère augmentation sur l'année précédente (4 772, 8,5 p. 100 de l'effectif). En France, au début de 1912, la population des étrangers était de 13,5 p. 100.

Parmi les pays étrangers qui fournissent les plus forts contingents, la Russie se place en tête, avec 2 199 unités. Puis viennent l'Autriche-Hongrie (843), la Suisse (341), la Bulgarie (153), l'Angleterre (159), la Roumanie (166). On ne relève que 38 Français.

D'après leur spécialité, les étudiants étrangers se classent ainsi : médecine, 1 979 ; lettres, 984 ; agriculture, 616 ; sciences, 611 ; droit 512 ; théologie, 196.

E. Simonnot.

Bibliographie.

Dante, **Introduction à l'étude de la Divine Comédie**, par Henri Hauvette, professeur adjoint à l'Université de Paris. — Paris, Hachette, 1912, in-16.

Les Français ne possédaient, jusqu'ici, aucun ouvrage qui leur permit de bien connaître Dante. Certes, innombrables sont les livres ou les articles qui parlent de lui. Mais ce sont presque toujours les appréciations personnelles d'amateurs distingués, appliqués à donner au public leurs propres impressions, plutôt qu'à pénétrer dans la forêt obscure de la pensée dantesque. Si bien que pour trouver des études d'ensemble offrant quelque garantie scientifique, mieux valait encore remonter jusqu'à Ginguené ou jusqu'à Fauriel.

M. Hauvette, qui a comblé il y a quelques années une autre lacune, en écrivant son excellente histoire de la littérature italienne, nous présente aujourd'hui un *Dante* qui fera date. La personnalité de l'auteur s'efface, en effet, autant qu'elle peut : nous ne la reconnaissons qu'aux qualités de clarté que la composition révèle, et à la profonde érudition qu'une telle étude suppose. Celui qui est mis en plein relief, c'est Dante lui-même, objectivement. Nous voyons d'abord le *milieu historique* : c'est-à-dire les faits sociaux, politiques, religieux, qui caractérisaient l'Italie et Florence à la fin du XIIIe et au commencement du XIVe siècle : non pas tels que nous les jugeons aujourd'hui, avec le recul de l'histoire : mais tels qu'ils apparaissaient aux contemporains. Rien n'est plus nécessaire, et rien n'est plus difficile, que cet effort de psychologie. C'est moins la réalité qu'il importe ici de reconstituer, que la déformation de la réalité dans une civilisation donnée et à une époque donnée. — La seconde partie de l'ouvrage (*L'homme*) est dirigée par les mêmes principes. Sans se laisser écraser par la masse énorme de la bibliographie que chaque année voit s'accroître, en remontant autant que possible aux témoignages contemporains, M. Hauvette rassemble et ordonne tout ce que nous savons de certain sur la vie de Dante. Il signale les lacunes, indique les questions qui restent pendantes, établit les certitudes de fait. Ainsi présentée, la biographie du poète est autrement passionnante que lorsqu'on la charge de développements de rhétorique ; nous donnons sans réserve notre confiance au récit d'événements certains ; sûrs que les fausses

beautés sont élaguées, nous jouissons pleinement de ce drame vrai. — La troisième partie aborde la *Divine Comédie*, à laquelle tout le livre est une introduction. On l'admire d'ordinaire de confiance ou sur la foi de quelques épisodes toujours cités, celui de Paolo et de Francesca, et celui d'Ugolino. Ici, il s'agit de la comprendre, dans son essence et dans son être même. M. Hauvette nous conduit patiemment à travers le labyrinthe des idées; il donne des plans, ainsi que font les critiques italiens eux-mêmes, pour mieux nous guider à travers les terrasses du Purgatoire ou les cercles de l'Enfer. Plus une pensée, plus une forme d'art est différente de notre goût moderne, plus il s'attache à nous fournir des explications. Les caractères généraux du poème; son plan; la place qu'y tient l'allégorie, sont les étapes successives qui nous permettent de saisir enfin les éléments constitutifs de la poésie dantesque.

Les Italiens, jaloux avec raison de la gloire de leur auteur national, critiquent volontiers les étrangers qui parlent de lui sans préparation suffisante; la bonne volonté même ne trouve pas grâce à leurs yeux; ils veulent aussi la compétence et regrettent de la trouver rarement. Or ils n'ont eu pour le livre de M. Hauvette que des éloges : c'est tout dire. Ce sera désormais un livre essentiel pour tous ceux qui s'intéressent à la littérature italienne. Les plus profanes même, parmi nos compatriotes, n'auront plus le droit de dire des sottises sur Dante : c'est un beau service qui leur est rendu.

PAUL HAZARD.

Histoire de la littérature française classique. Tome second. Le XVIIe siècle, par Ferdinand Brunetière. Delagrave, éditeur.

Brunetière avait entrepris d'écrire une *Histoire de la littérature française classique*, dont il plaçait le début en 1515 et le terme en 1830. Il en avait déjà donné un premier volume qui allait de *Marot à Montaigne* (1515-1595), lorsque sa mort survint. Ses amis et ses élèves, dit la *Préface* que M. René Doumic a mise en tête de ce second volume, « ont pensé qu'il serait possible de continuer cette publication, en se servant d'éléments qui permettent de reconstituer aussi exactement que possible et la pensée du maître et la forme qu'il lui aurait donnée ».

Les éléments dont il est question sont d'une part les plans très détaillés et très précis que Brunetière rédigeait avant chaque leçon, lorsqu'il enseignait à l'École normale supérieure, — et d'autre part les notes prises pendant la leçon par les élèves qui l'écoutaient. C'est donc proprement la reproduction du cours qu'il professa sur le XVIIe siècle qui nous est offerte ici.

Et cela sans doute a un grand prix. On sait en effet combien ce cours, longuement préparé et médité, eut d'action sur ceux auxquels il s'adressait et comment il a suscité plusieurs ouvrages très distingués et quelques travaux estimables. Mais pourtant, il faut le dire, cela

n'équivaut pas à un livre que Brunetière eût lui-même rédigé et mis au point.

D'un cours on peut tirer un bon et beau livre; mais le livre n'est pas fait dès le moment où le cours est fini. Les livres, — les livres du moins qui sont du genre de celui qui nous occupe — visent tout le public cultivé; les cours se font pour un public plus ou moins étendu, mais qui a toujours des besoins particuliers auxquels ils doivent répondre. L'auteur d'un livre ne connaît pas d'autres limites que celles qu'il s'assigne lui-même, en tenant compte de la nature des objets qu'il traite et en prenant conseil du goût; celui qui professe un cours se trouve enfermé dans des bornes déterminées : il lui faut arriver à un certain point dans un temps donné. A qui veut tirer un livre d'un cours qu'il a fait, il ne suffit donc pas d'écrire avec soin ce qu'il a parlé. Sans doute, la qualité de l'étoffe restera la même; mais ici il en faudra moins, ailleurs plus; et presque partout la façon devra être remaniée.

Aussi ne croyons-nous pas que, malgré la conscience des éditeurs, ce volume donne une idée exacte du livre que Brunetière eût publié, s'il l'avait pu. A la même matière il aurait donné d'autres dispositions, d'autres proportions; il l'eût autrement équilibrée.

A un point de vue moins général, il est bien regrettable qu'il ne lui ait pas été permis de procurer lui-même cette publication. Peut-être se fût-il servi des notes prises par ses élèves pendant ses leçons; mais certainement il les aurait soumises à un travail de revision que, sur certains points, les éditeurs n'ont pas pu faire, retenus par un scrupule respectueux, et que, sur d'autres points, où ils pouvaient se croire libres sans irrévérence, ils ont eu le tort de négliger. Dans le premier cas, nous voulons parler de contradictions que Brunetière eût fait disparaître, si, comme nous le croyons, elles sont réelles, ou qu'il eût expliquées, si elles ne sont qu'apparentes (Voir p. 8 et 75, p. 140 et 305). Dans le second cas, il s'agit d'erreurs matérielles qu'il n'aurait pas manqué de noter et de corriger : croit-on qu'il ne se fût pas aperçu que le *Moïse sauvé* n'est pas du P. Le Moyne (p. 4), mais de Saint-Amant? pense-t-on qu'il aurait laissé passer la ligne (p. 185), où il est parlé des « quinze ou dix-huit siècles de l'histoire romaine »? Lui, enfin, qui savait revoir des épreuves avec un œil si exercé, aurait-il fait quartier aux nombreuses coquilles qui se rencontrent dans ce volume? Il en est sans doute de vénielles et qui n'ont d'autre tort que d'être désagréables; mais il y en a aussi qui, pour un lecteur médiocrement ou même moyennement lettré, peuvent causer des erreurs. A la page 185, dans l'article sur P. Corneille, on lit : « s'il a joint, avec son *Polyeucte* et son *Théodose*... » Il faut lire : sa *Théodore*, et Corneille n'a jamais écrit de *Théodose*. Mais tous les collégiens, tous les étudiants de lettres, sont-ils en état de faire d'eux-mêmes cette rectification?

Nous ne dirons rien de la substance même de ce volume. Les idées

que Brunetière y expose sont bien connues, et il les a développées à maintes reprises dans ses articles et ses conférences. Peut-être toutefois ses opinions et ses goûts s'y présentent-ils sous un aspect moins dogmatique qu'ailleurs : on se demande si, en quelque mesure, son auditoire n'a pas influé sur lui, ou du moins, s'il ne s'en est pas préoccupé, si, devant une jeunesse sceptique ou qui, en tout cas, volontiers affecte de l'être, il n'a pas cru expédient de tempérer ses affirmations. C'est ainsi qu'il écrira (p. 220), lui, l'homme des généralisations : « Si les hommes de génie n'existaient pas, le public et la critique le regretteraient sans doute, mais ce ne sont pas les historiens de la littérature qui les inventeraient. En effet, ce sont plutôt des éléments perturbateurs qui dérangent les théories et qui gênent la beauté des généralisations que l'on ferait sans eux. »

Mais, au reste, cela ne l'empêche pas de poursuivre le dessein que, dès le début, il annonce et définit en ces termes : « Introduire dans le XVIIe siècle ce mouvement progressif ou du moins alternatif et successif sans lequel il n'y a pas d'*histoire*, mais seulement *tableau* et énumération. »

Et, si l'on peut discuter la valeur absolue d'une pareille entreprise, on ne saurait lui contester une valeur pédagogique. Ces généralisations sont des cadres où les écoliers et les étudiants peuvent faire rentrer et classer leurs connaissances éparses. A ce titre — sans parler d'autres mérites très supérieurs — ce volume rendra de précieux services. M. P.

Bulletin de Législation scolaire (Delagrave, éditeur).

Le Bulletin publiera, en même temps que le numéro du 15 octobre, un *Supplément* important consacré à une étude ayant pour titre : *Répartition du travail administratif pour l'enseignement secondaire et pour l'enseignement primaire.*

Cette étude, due à M. Lantenois, commis d'inspection académique, contient le relevé par année, par trimestre et par mois, de toutes les écritures administratives se rapportant aux deux ordres d'enseignement, avec l'indication des textes à consulter.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

301

N^lle série. Tome LXI. N° 10 15 Octobre.

REVUE
Pédagogique

La Réforme des Écoles normales.

(1re partie.)

I. — Historique.

Le XIXe siècle a été à certains égards le siècle de l'École primaire. A aucune autre époque elle n'a tenu une plus grande place dans les préoccupations des gouvernements et de l'esprit public. On lui attribue des vertus singulières pour la formation des intelligences et des caractères et l'on attend d'elle les plus signalés services au point de vue de la préparation du patriote et du citoyen. Cette attente n'est pas vaine, à condition toutefois que l'influence de l'école, appuyée par la famille, ne se borne pas à effleurer l'enfant, mais se continue jusqu'à l'adolescence et à cet âge critique où commence à s'ébaucher la personne humaine. Toutes les nationalités naissantes attribuent à l'école leur renouveau et celles qui souffrent de l'oppression étrangère attendent d'elle l'espoir de leur réveil. Car c'est sur les bancs de l'école et dans l'âme des petits enfants que s'élabore la conscience de l'avenir, dans leur mémoire que se conserve le souvenir des antiques légendes et celui des vieilles chansons où

vibrent les joies, les douleurs et les aspirations d'un passé commun.

De grandes nations, comme les États-Unis, ont foi en elle et en elle seule, pour fondre en un métal homogène et solide le prodigieux amalgame de races de toute origine qui ont peuplé ses solitudes, pour en extraire la richesse et y respirer la liberté. L'Allemagne, qui fait remonter à ses Universités l'honneur du réveil national de 1813, a depuis lors usé de l'école publique avec une suite et une science extraordinaires pour façonner la mentalité spéciale de son peuple et y entretenir, avec l'orgueil de la culture germanique et le culte des Hohenzollern, un patriotisme militant et agressif. Nous ne connaissons pas ces rancunes tenaces et savantes; chez nous l'école a été trop souvent le champ de bataille des partis, qui par l'éducation de l'enfance croient s'assurer pour l'avenir la domination politique. Dans l'esprit des grands ministres qui depuis 1878 l'ont réorganisée et lui ont donné une vie nouvelle, l'école devait enseigner aux générations naissantes la république et la patrie.

Le rôle et la destinée de l'école publique sont liés intimement à la préparation des maîtres. Tant vaudront les instituteurs, tant vaudra leur enseignement. Quelque chose de leur mentalité, de leur conscience, de leurs habitudes d'esprit doit nécessairement se communiquer et passer à leur auditoire. Il n'y a pas de maître sans cette transfusion et ce don de la personne. Le programme est une lettre morte et l'éducation un dressage sans l'intelligence qui l'interprète et l'anime. Aussi un gouvernement digne de ce nom ne peut se désintéresser de la formation de son personnel enseignant. Ce serait une grande imprudence, suivie de cruelles déceptions, que de l'attendre du hasard, de volontés ou d'initiatives particulières. La vérification préalable de la valeur des candidats par un examen d'État ne serait pas une garantie suffisante. Elle n'assurerait ni l'unité dans les doctrines essentielles ni l'unité dans les méthodes. Tous les peuples, je dirai même tous les groupements nationaux ou confessionnels, qui ont compris la portée sociale et politique de l'éducation en commun se sont préoccupés d'inculquer d'abord aux maîtres les principes et les habitudes qu'ils souhaitent aux enfants. Cela n'est possible que dans des écoles spéciales, des séminaires,

comme l'on dit outre-Rhin, où les futurs maîtres sont pendant de longs mois et même des années soumis à une discipline particulière qui, en même temps qu'elle développe leur intelligence et étend l'horizon de leurs connaissances, les assouplit à des méthodes communes et leur donne un fonds commun d'idées. « L'instruction primaire, a dit Guizot, est tout entière dans les écoles normales; ses progrès se mesurent à ceux de ces établissements. » Et à cinquante ans d'intervalle, J. Ferry répétait : « Il n'y a pas d'enseignement public sans les écoles normales ».

On ne peut trop s'étonner que ces vérités aient échappé totalement aux princes et aux hommes d'État de l'ancienne monarchie. C'est l'Église, non la monarchie, qui pendant tout le moyen âge s'attribua, comme une dépendance de sa mission, le rôle d'éducatrice de l'enfance. Plus tard et à mesure que la société s'émancipait de la tutelle ecclésiastique et se laïcisait, des initiatives individuelles, corporatives, confessionnelles, s'ajoutèrent à la sienne, la secondèrent ou la combattirent. En général, dans les deux derniers siècles de la monarchie, les communautés de ville ou de village se firent un devoir d'ouvrir des écoles et pour les tenir de se procurer des maîtres. Elles n'étaient point difficiles dans leur choix et il leur fallait se contenter de peu. Le plus souvent l'instituteur exerçait à côté un autre métier, afin de vivre, et l'enseignement n'était pour lui qu'une occupation accessoire. Ce fut pour le pays un grand bienfait que la fondation par l'abbé de la Salle de l'institut des Frères de la Doctrine Chrétienne, chargés par lui spécialement d'enseigner aux enfants, avec le catéchisme et les principes de la religion, les éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul, et préparés à cette tâche par un stage régulier. On chercherait en vain dans le passé une autre tentative d'organisation; tout se borna à des intentions et à des velléités sans lendemain et sans effet[1].

Il faut en venir à la Révolution française pour que le problème de l'éducation nationale s'impose au pouvoir dans toute son étendue et sa complexité. Les trois premières assemblées

1. Notice historique sur les écoles normales, par E. Jacoulet. (Mémoires et documents scolaires publiés par le *Musée pédagogique*, fascicule II, 1889.)

se le transmettent sans aboutir à des solutions pratiques. Enfin, le 9 brumaire an III, la Convention adopte les conclusions du rapport de Lakanal et vote la création à Paris d'une École centrale nationale. Elle y appelait « des citoyens âgés au moins de vingt et un ans, déjà instruits dans les sciences utiles et choisis par les administrateurs de district, pour y recevoir des leçons sur l'art d'enseigner la morale et de former le cœur des jeunes républicains à la pratique des vertus publiques et privées ». A côté de singulières inexpériences et de beaucoup de chimères, le projet de Lakanal renferme des intuitions géniales, que l'avenir devait se charger de réaliser. C'était une erreur que de réunir dans des salles et des amphithéâtres communs un auditoire aussi nombreux et aussi divers de culture et de prétendre en quatre mois faire son éducation pédagogique. Ce n'était pas une moindre erreur que de renvoyer après ce délai tous ces jeunes maîtres dans leurs districts d'origine et de leur prescrire d'ouvrir dans chaque chef-lieu de canton une école normale dont les cours auraient aussi une durée de quatre mois et destinée à former d'autres maîtres. Quelque hâte que l'on eût d'aboutir et quelque habitude de brusquer les étapes, une tentative de ce genre était sûre d'échouer après un premier essai. Mais d'autre part nous tenons déjà l'esquisse de l'organisation future : dans la capitale une école normale supérieure pour former les maîtres des futurs instituteurs, et dans chaque chef-lieu une école départementale pour assurer le recrutement de la circonscription. Ce qu'il faut surtout admirer, c'est l'idée de donner aux quatorze cents jeunes gens mandés à Paris en janvier 1795 des professeurs comme Volney pour l'histoire, Buache pour la géographie, Bernardin de Saint-Pierre pour la morale, Garat pour la psychologie et des savants comme Monge, Bertholet, Laplace, Lagrange et Daubenton pour l'enseignement des sciences. La Convention d'ailleurs eut la conscience très nette de la nouveauté de cette entreprise. Lakanal écrivait dans son rapport : « Pour la première fois les hommes les plus éminents en tout genre de sciences et de talents, des hommes qui jusqu'à présent n'ont été que les professeurs des nations et du siècle, des hommes de génie *vont être les premiers maîtres d'école d'un peuple* ». Près d'un siècle s'écoulera avant que Jules Ferry

réalise dans toute sa plénitude la pensée de la Convention par la création des deux écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay dont les professeurs furent d'abord recrutés et continuent à l'être parmi l'élite de notre enseignement supérieur et secondaire, et par la fondation des écoles ormales de département.

L'essai de 1795 ne fut pas renouvelé. Le Directoire, le Consulat et l'Empire semblent continuer les traditions de coupable indifférence de la monarchie. Cependant on lit aux articles 107 et 108 du décret du 17 mars 1808 constituant l'Université de France « qu'il serait pris par l'Université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, à écrire et les premières notions du calcul dans les écoles primaires ne fût exercé désormais que par des maîtres assez éclairés pour communiquer facilement et sûrement ces premières connaissances nécessaires à tous les hommes. A cet effet il sera établi auprès de chaque Académie et dans l'intérieur des collèges et des lycées, une ou plusieurs classes normales destinées à former des maîtres pour les écoles primaires. On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'art des maîtres à lire, à écrire et à chiffrer ». Et pour ne laisser planer aucun doute sur la pensée restrictive du législateur, le décret du 15 novembre 1811 précisait les précédents articles par ce commentaire : « Les autorités veilleront à ce que les maîtres ne portent pas leur enseignement au delà de ces limites ».

A la conception élevée et généreuse de la Convention qui fait confiance à la démocratie, s'oppose ainsi nettement et sans détour une conception toute de défiance, également injurieuse pour la science et pour le peuple. Ainsi se détermineront les deux courants, sans cesse en lutte au cours du siècle, entre lesquels se partage l'histoire des tendances de notre enseignement primaire.

Les prescriptions du pouvoir impérial ne furent pas obéies ; il était trop près de sa chute pour tenir la main à leur exécution. En 1815 une seule école normale existait en France, celle de Strasbourg, conçue à l'imitation des écoles similaires d'Allemagne ; imitation sans servilité ni copie littérale, et dont le programme largement et sagement conçu, contient déjà toutes les

matières qui figureront dans nos programmes modernes. Le succès fut si grand, si décisif, que cette école servit de modèle à la plupart des départements de l'est qui en adoptèrent à la fois l'institution et les programmes. Cette dissémination s'opérait par la volonté des autorités locales, sans la participation du gouvernement, pendant la Restauration, « ces établissements, rappelle Guizot, n'ayant rencontré que les méfiances et la mauvaise volonté du pouvoir ».

Tout change avec la chute de Villèle et l'avènement du ministère Martignac. M. de Vatimesnil, ministre de l'Instruction publique, favorise la création des écoles normales et propose en exemple aux Conseils généraux l'École de Strasbourg. Dès lors le mouvement se propage avec une rapidité extrême. En dix ans, grâce à l'émulation qui s'empare des assemblées départementales, grâce à l'impulsion décisive de Guizot, s'ouvrent plus de cinquante écoles nouvelles, ce qui porte à 74 le nombre de celles que laissa le ministre de Louis-Philippe.

On peut en effet regarder Guizot comme le premier et le véritable législateur des écoles normales, et le règlement du 14 décembre 1832, dont il est l'auteur, comme la charte de ces établissements. A ces écoles d'importance, de type, de régime et même de programme très différents, sans unité et sans homogénéité, relevant exclusivement des autorités locales et du département, il imposa, sans toutefois rompre entièrement ces attaches, la tutelle et l'autorité du gouvernement. Il comprit le premier la nécessité pour l'État de diriger ce service public et de lui imprimer son caractère. Il lui réserve la nomination des directeurs, s'il laisse encore aux conseils locaux la présentation des professeurs. Avec sa compétence particulière, il réglementa l'organisation intérieure, fixa les matières obligatoires des programmes, qui depuis lors ont peu varié, et, par l'annexion d'écoles préparatoires, s'efforça d'assurer la préparation pédagogique des maîtres. Enfin l'article 11 de la loi du 28 juin 1833 faisait aux départements une obligation d'entretenir chacun une école normale primaire, ou de s'entendre avec un département voisin pour une création commune; et l'ordonnance de juin 1834 étendit les mêmes dispositions aux écoles de filles. Celles-ci tou-

tefois devaient rester encore de longues années, et jusqu'à Jules Ferry, sous la dépendance des congrégations ou constituer de simples classes normales annexées à des écoles supérieures et des pensionnats libres.

L'œuvre si libérale de ce ministre conservateur fut l'objet des furieuses attaques d'une opposition déchaînée. La lutte contre les écoles normales et contre les instituteurs qui en sortent n'est, il est vrai, qu'un épisode violent de la guerre du clergé et des partis réactionnaires contre l'Université; mais avec une rare clairvoyance ces partis comprirent que l'école publique et la diffusion par elle de l'instruction populaire devaient fatalement hâter la fin de leur domination ou de leurs espoirs de revanche. C'est pourquoi ils concentrèrent leurs plus énergiques efforts contre les écoles normales. Dès cette époque apparaissent les griefs, les accusations tendancieuses, les menaces que nous avons tant de fois entendues depuis lors. Le philosophe Jouffroy, — qu'on est bien étonné de rencontrer en cette affaire, — partage l'apeurement intéressé d'une partie des classes dites dirigeantes et dans son fameux rapport à l'Académie des sciences morales (1839) signale « le danger dont menacent la société, la demi-science orgueilleuse, l'ambition éveillée et trompée de cette nuée d'instituteurs imprudemment initiés dans nos écoles normales à une instruction trop haute et à des habitudes trop raffinées ». Le remède, il le voit dans la réduction des programmes et la sélection des candidats, parmi lesquels on doit choisir non les plus capables, mais les plus dociles, « des jeunes gens qui trouvent très bien d'arriver à une si belle situation, qui non seulement s'en contentent, mais s'en félicitent ».

La Révolution de 1848, les journées de Juin furent le prétexte d'un redoublement d'attaques contre nos écoles. On les rendit responsables de l'agitation révolutionnaire qui venait d'alarmer tous les intérêts, de la propagande des doctrines socialistes qui minaient la société bourgeoise; en réalité, par la ruine des écoles normales et le régime de suspicion imposé aux instituteurs, c'est l'instruction populaire elle-même que l'on voulait atteindre. Ces rancunes et ces terreurs, feintes ou réelles, trouvent enfin leur expression et leur satisfaction dans la loi du 15 mars 1850 et dans le rapport de M. de Falloux. « L'institution, peut-on y lire,

a été attaquée en elle-même comme essentiellement vicieuse. On a dit que des jeunes gens au-dessous de vingt ans ne devaient pas passer dans une fermentation commune leurs plus difficiles années; qu'ils ne pouvaient voir de près les villes que la plupart n'habiteront pas, toucher à toutes les connaissances et n'en approfondir aucune, sans prendre un sentiment exagéré de leur situation, une trompeuse idée de leurs devoirs et qu'il était d'une souveraine imprudence de ramener à la vie des champs des esprits qu'on avait préparés d'avance à la prendre en dégoût et en haine ».

Les écoles normales échappèrent pourtant à la mort préméditée contre elles. Le châtiment annoncé resta suspendu sur leur tête, sans qu'on osât consommer l'exécution souhaitée. On leur laissa la permission de vivre, mais d'une vie diminuée et toujours menacée. Il suffisait désormais d'une décision des conseils généraux pour provoquer un arrêté ministériel qui les supprimât. On désirait, pour s'épargner l'odieux de cette initiative, qu'elle vînt des pouvoirs mêmes à qui elles devaient leur création. Quatre Conseils généraux seulement répondirent à cette invitation et supprimèrent leurs écoles normales.

Celles qui survécurent durent subir les plus humiliantes mutilations. Les programmes furent considérablement diminués, réduits comme matières obligatoires à celles mêmes que l'instituteur devait enseigner; preuve évidente que la réaction en voulait moins aux personnes qu'à l'instruction elle-même. Les ouvrages mis entre les mains des élèves, soit comme livres de lecture, soit comme livres d'enseignement furent l'objet d'une étroite surveillance et de l'inquisition la plus ombrageuse. Les examens d'entrée établissant la capacité des candidats furent supprimés et remplacés par une enquête de moralité faite dans les communes par le maire et par le curé. Point de sorties et tout au plus quinze jours de vacances pendant l'année. On prit à tâche d'intercepter toute communication des normaliens avec le dehors et de murer portes et fenêtres contre les contagions qui pouvaient pervertir les futurs maîtres de la jeunesse. « C'était là, écrit M. Jacoulet, l'enseignement d'un petit séminaire et non d'une école normale. C'était bien un couvent laïque qu'on s'efforçait d'organiser; on n'y réussit que trop en certains endroits...

A force de soumission et d'humilité les écoles normales avaient acquis le droit de vivre[1]. »

Précautions d'ailleurs aussi vaines qu'injurieuses!

Choisir un petit nombre de jeunes gens particulièrement recommandés par leur mérite pour en faire des éducateurs et assigner à leur zèle et à leur émulation un programme strictement limité, leur défendre toute excursion en dehors de ces limites par crainte d'enorgueillir leur esprit et de leur donner des sentiments au-dessus de leur condition, n'est-ce pas traiter en suspect moins encore les instituteurs que la connaissance? N'est-ce pas au fond reconnaître ou qu'elle est mauvaise en soi ou que son bienfait ne doit être réservé comme un privilège qu'à quelques-uns? Il semble qu'il y ait contradiction entre la tâche imposée à l'instituteur, qui est l'enseignement et l'esprit que l'on doit apporter à cet enseignement pour qu'il tourne à profit, c'est-à-dire la joie et le désir d'apprendre. Si bien que l'on aboutit à ce paradoxe, que ce sont les plus dociles à ces suggestions de prudence, les plus obéissants à ces disciplines restrictives qui méritent le moins le nom d'instituteurs et qui sont le moins propres au rôle à eux dévolu, qui est d'éveiller les curiosités et d'ouvrir les intelligences d'enfants.

Heureusement l'esprit ne s'accommode pas et se rit des obstacles dans lesquels on prétend l'enfermer. Il ne connaît pas ces défenses et ces interdictions qui n'ont jamais arrêté son élan ni paralysé longtemps son essor. Son essence est liberté. Le peu qu'on lui permet ne fait qu'irriter sa faim sans la satisfaire, et c'est sa noblesse et sa vertu que de se porter toujours en avant, vers des horizons qui s'élargissent et reculent à chacun des pas qu'il fait en avant.

Il en est de même de la plupart des barrières imaginées par la défiance et la peur; internat rigoureux, relégation loin des villes populeuses, inquisition des livres et de la pensée. Rien n'égale la subtilité des idées; elles s'insinuent et pénètrent partout, il n'est contre elles ni barreaux ni murailles. Ces doctrines que vous redoutez elles sont agitées et discutées dans les milieux mêmes auxquels appartiennent les familles de nos élèves,

1. Opuscule cité, page 44.

commentées et propagées par les mille voix de la presse. Eux-mêmes en portent le germe en leur cerveau avant de passer le seuil de nos écoles; elles ne cessent de les préoccuper, dans l'intervalle de leurs travaux, de passionner leurs entretiens ou leurs méditations solitaires. L'interdiction dont ils les savent frappées, le silence concerté autour d'elles ne font que leur ajouter l'attrait et la saveur du fruit défendu.

Réfléchissons une bonne fois. Ces normaliens devant qui s'ouvriront demain les portes de nos écoles, nous savons que brusquement va cesser pour eux ce régime d'isolement intellectuel auquel une discipline imprévoyante les aura condamnés. Demain ils seront leurs maîtres; ils vivront libres au milieu des hommes libres, sans jamais avoir fait l'apprentissage de leur liberté. Ils seront jetés dans la lutte des idées et des doctrines et ils en subiront le choc sans y être préparés et prémunis par une sage accoutumance. Plus qu'aucun de ceux qui les entourent, ils risqueront d'être séduits par leur nouveauté, conquis par leur prestige, gagnés par ce qu'elles renferment de générosité et d'humanité. Tout à l'encontre de vos instructions, vous aurez fait d'eux des défenseurs fervents et convaincus de ces mêmes idées contre lesquelles vous vous êtes armés et avez employé toute cette inutile stratégie.

Nous estimons qu'il y a mieux à faire. Ayons de bons directeurs, intelligents et avertis, pénétrés de leur rôle d'éducateurs, le comprenant dans toute son étendue et sa beauté. Loin de tourner le dos aux idées et aux doctrines, de fermer volontairement les yeux sur le travail qu'elles opèrent, sur le trouble qu'elles jettent dans le cerveau de leurs élèves, nous leur conseillons de faire front hardiment et de prendre eux-mêmes l'initiative de les exposer et de les discuter. Les occasions ne leur manqueront pas. Un mouvement populaire, une grève, des débats retentissants au Parlement peuvent leur servir de prétexte. Avec l'expérience de leur âge et de leurs fonctions, s'ils ont vraiment la vocation d'éducateurs, s'ils ont pris avec leurs élèves l'habitude de ces entretiens familiers et élevés où les âmes s'épanchent et se communiquent, ils peuvent aborder sans inconvénient l'examen de ce que suggèrent ces grands mots de pacifisme, de syndicalisme, de collectivisme et d'autres encore dont on prétend

leur faire mystère. Pour éclairer, toucher et convaincre, ils n'ont pas besoin de se guinder sur un ton dogmatique ni de traiter ces matières professoralement et du haut de la chaire. Le ton de la conversation semée d'interrogations et de réponses est le seul qui convienne ici, le seul capable de trouver le chemin de leur intelligence. La variété des points de vue, l'imprévu d'arguments qu'ils n'avaient pas soupçonnés d'eux-mêmes détruiront l'effet de lectures hâtives, passionnées ou mal comprises. Ils s'apercevront de la complexité des problèmes qu'ils croyaient résolus par une brève formule; ils se défieront des solutions précipitées et faciles, qui ne sont appuyées ni sur la réflexion ni sur l'expérience; la vie et le contact avec les réalités feront le reste.

Ainsi procédait le grand éducateur que fut F. Pécaut; ainsi s'explique le prodigieux ascendant qu'il a exercé sur l'auditoire d'élite qu'il a formé et l'empreinte ineffaçable qu'ont reçue ceux ou celles qui ont entendu sa parole. C'est aussi le modèle que nous recommandons à tous ceux qui ont la charge difficile d'élever les futurs maîtres d'une démocratie.

Ces mauvais jours durèrent pour les écoles normales jusqu'au ministère réparateur de Victor Duruy. Elles lui durent entre autres bienfaits le rétablissement du concours d'admission et la restauration des programmes si fâcheusement mutilés par la réaction de 1850.

Rien ne fut modifié à cet état de choses jusqu'à l'avènement aux affaires des ministres républicains, c'est-à-dire tant que la troisième République eut à disputer son existence aux embûches des partis hostiles. Le ministère Jules Ferry et la loi du 9 août 1879 marquent dans l'histoire des écoles normales la date la plus importante après la loi de création de Guizot. A partir de cette époque les mesures heureuses et fécondes se précipitent; renouvellement de l'obligation pour tous les départements de créer une école normale d'instituteurs; extension de cette obligation aux écoles normales d'institutrices, jusqu'alors presque absolument négligées; création d'un corps de maîtres primaires spécial pour donner l'enseignement dans ces écoles et afin de couronner l'édifice, la fondation des deux Écoles normales supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay, pour relever le niveau des maîtres et, fournir la pépinière où se recruterait l'état-major des directeurs

et des inspecteurs. En même temps une extraordinaire impulsion était imprimée à tous les services de l'enseignement primaire et, comme au XIe siècle la France se couvrit d'églises, à partir de 1880, dans les moindres villages, s'édifièrent des maisons d'école.

II. — La Réforme de 1905.

L'école publique et les écoles normales n'ont pas failli à leur tâche ni trompé les espérances qu'avaient escomptées les ministres réformateurs de 1879. Le niveau général de l'instruction s'est accru. Le nombre des illettrés s'est abaissé suivant une progression d'abord rapide, puis plus lente, mais toujours continue. La qualité des maîtres n'a cessé de s'améliorer. Le brevet supérieur était encore en 1880 une exception dans ce personnel; aujourd'hui il est possédé par 70 p. 100 des instituteurs et des institutrices qui entrent annuellement dans les cadres.

Toutefois le législateur de 1882 et de 1886 n'a pas prétendu donner son œuvre pour définitive; lui-même la sentait provisoire et comme le résultat d'une transaction; il entrevoyait le plan d'une réforme que les nécessités du temps et l'état de l'instruction populaire l'obligeaient d'ajourner. Le ministre de l'Instruction publique écrivait en 1886 : « On n'a jamais varié sur la destination vraie de l'école normale. De tout temps on a dit qu'elle devait faire non des brevetés, mais des éducateurs. » Il disait encore faisant allusion à la préparation des brevets à l'école : « Ceux qui voient cet examen en perspective à la fin de l'année ne voient guère autre chose. Ils ont la plus grande peine à se détacher de cette constante et étroite préoccupation, pour se donner à des études plus libres, plus désintéressées, telles que l'école normale doit les offrir. » Le Directeur de l'enseignement, M. F. Buisson, allait plus loin encore et devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique déclarait : « Il faut renoncer à la chimère d'une conciliation entre ces deux régimes : la préparation aux brevets et la préparation pédagogique et se prononcer résolument ou pour l'un ou pour l'autre. En principe le choix est fait en faveur de la bonne organisation des écoles normales, abstraction faite du brevet. »

Les principaux auxiliaires du ministre, ses *missi dominici*,

chargés d'une enquête annuelle dans les écoles normales des départements, signalaient à l'envi l'inconvénient et le danger de cette double préparation simultanée. Un des plus pénétrants de tous et des mieux avertis, F. Pécaut, écrivait dans ses notes d'inspection de 1894. « Il est dans les écoles normales des obstacles singulièrement défavorables à une éducation régulière qui prétendrait agir profondément sur l'intelligence et sur l'âme des jeunes maîtres; c'est l'oppression du brevet supérieur avec l'imprévu et l'excès des questions trop spéciales. Et c'est aussi, en particulier dans les écoles d'instituteurs, l'encombrement des journées, où l'impression bienfaisante, excitante d'une étude est aussitôt effacée par l'impression d'une autre, où l'esprit haletant n'a loisir de s'arrêter à rien, où les longues lectures sont à peu près impossibles, où les heures de récréation sont utilisées avec soin, où, par conséquent, l'énergie intérieure ne peut, faute de repos, se renouveler et se dégager. » Il déplorait de même que les jeunes normaliennes ne puissent se donner une éducation pratique qui leur permettrait plus tard de se mieux suffire à elles-mêmes, de se rendre plus utiles, à la fois à leurs petites élèves et aux familles et de se faire une meilleure place jusque dans les pays les plus retirés et les plus ingrats ». Et il concluait non sans mélancolie : « Oh! que d'élagages salutaires se pourraient opérer dans nos programmes! »

Ces doléances éloquentes, ces regrets justifient et annoncent la réforme de 1905. Elles en impliquent la portée et le sens. Il n'était pas possible, dans la période qui suivit les lois Ferry, d'y procéder avec succès; il fallait s'accommoder aux circonstances et attendre que le niveau d'instruction des candidats aux écoles se fût assez élevé pour insister davantage sur la préparation professionnelle. Or l'on était assez loin du but vers 1882. On ne pouvait songer à demander encore aucun titre aux aspirants qui se présentaient aux concours d'entrée; les années de scolarité étaient consacrées à la préparation du brevet élémentaire, qui seul habilitait le normalien à la carrière de l'enseignement. Une étape considérable fut accomplie, quand, vers 1887, l'abondance des candidats et leur instruction plus étendue permirent d'exiger d'eux cet insuffisant brevet avant de leur ouvrir les portes des écoles. Ce fut alors la possession du brevet supérieur qui devint

l'objet et la sanction des études normales. Ce régime a duré jusqu'en 1905. Il a pris fin à cette date par l'application des décrets et arrêtés votés par le Conseil supérieur.

Une expérience de plus de vingt ans avait en effet permis d'apprécier d'une manière plus saisissante encore qu'en 1879 ou 1886 les défauts du régime d'études et du recrutement du personnel : surcharge des programmes, surtout déformation des méthodes par l'orientation des études en vue d'un brevet étranger à l'école et à la préparation professionnelle des futurs maîtres. S'il est la sanction d'un programme presque encyclopédique, ce brevet ne confère à ceux qui le possèdent que des avantages médiocres. Il se passe devant un jury souvent étranger aux méthodes et aux choses de l'école. Il ne fournit aucune garantie d'aptitude pédagogique. Tout ce qui détourne et distrait l'élève de la préparation des matières de cet examen lui paraît du temps perdu et qui compromet ses chances de succès. Il n'apporte donc qu'une attention préoccupée et comme absente à l'enseignement de la pédagogie et aux exercices d'application, qui furent en beaucoup d'écoles réduits pour chaque élève à trois et même à deux semaines. Il remet à plus tard cette étude, qui est pourtant l'objet propre de son séjour à l'école, comme une spéculation d'intérêt secondaire et dont l'utilité n'est pas immédiate. Il devenait urgent d'arrêter le flot grandissant des plaintes et des alarmes de tous les éducateurs, de libérer maîtres et élèves de la servitude du brevet, de rendre à l'école son autonomie et aux études leur caractère éducatif et désintéressé.

Toutefois avant de prendre l'initiative d'une réforme qu'elle sentait pourtant nécessaire, l'Administration voulut s'entourer de toutes les précautions et de tous les conseils. Elle prescrivit une vaste enquête dans les écoles normales, auprès des directeurs et des conseils de professeurs, multiplia les commissions et les sous-commissions et enfin procéda à des expériences partielles, échelonnées pendant plusieurs années. La première fut tentée avec succès dans une école normale de l'Est en 1898; d'autres écoles demandèrent d'elles-mêmes à suivre cet exemple. En 1905 vingt écoles d'instituteurs et d'institutrices s'étaient mises au nouveau régime, consacraient deux années à préparer le brevet et profitaient de la dernière année, affranchie des soucis

de cette préparation, pour mettre au point la formation des futurs maîtres et maîtresses. Toutes s'applaudirent des avantages du système et le succès détermina le ministre à le généraliser et à l'étendre aux écoles de tous les départements.

Les seules objections faites à la réforme sont de deux ordres. On s'est plaint quelquefois que la préparation au brevet congestionnait les deux premières années et surmenait les élèves soumis à un régime accablant de leçons et de devoirs. Il ne semble pas que ce reproche soit bien fondé, puisqu'on voit tous les jours des jeunes garçons et des jeunes filles qui préparent le même examen en dehors des écoles normales, pour leur satisfaction personnelle, ou qui même ont échoué au concours d'entrée et veulent néanmoins tenter la carrière de l'enseignement par une autre voie, parvenir au but après deux ans et même parfois après une seule année d'études dans une école primaire supérieure, un cours complémentaire ou un cours libre. Nos normaliens et nos normaliennes, qui sûrement constituent une élite parmi les brevetés élémentaires, peuvent bien accomplir le même effort dans le même temps avec le même succès.

La nouveauté des exercices de la troisième année semble, dans certaines écoles normales, avoir surpris maîtres et directeurs et contrarié des habitudes de tranquille travail et de routine. Ils exigent en effet beaucoup plus d'eux; l'enseignement de collectif doit devenir individuel. C'est chaque élève que désormais il faut suivre, assister, diriger dans ses lectures, dans ses leçons et ses devoirs de chaque jour, dans ses goûts et ses préférences pour les redresser, les corriger et les guider. Il y faut faire preuve non plus seulement du talent de professeur, mais de la vocation et de la capacité d'un éducateur. Le travail de la troisième année ainsi soulagée et affranchie sera tourné tout entier vers la préparation professionnelle. C'est assurément peu d'une année pour transformer un breveté en instituteur, mais ces dix mois de scolarité peuvent suffire si les heures n'en sont pas perdues et si l'emploi du temps est judicieusement combiné. A ce résultat doivent concourir tous les exercices du programme.

Ces exercices sont de trois sortes. Ils comprennent d'abord un complément de culture générale. La séparation ne saurait en effet être absolue entre la préparation pédagogique et la prépara-

tion professionnelle. La première doit tenir à confirmer et à affiner la seconde. A vrai dire celle-ci doit durer toute la vie ; l'élève-maître en quittant l'école doit emporter le goût de se cultiver soi-même ; ce sera sa meilleure acquisition et le profit le plus net qu'il tirera de ses trois années d'études. La plus lourde erreur et la plus grave où il puisse tomber, serait de se croire quitte avec la science par l'obtention de son brevet et de fermer ses livres pour ne plus ouvrir que ceux qui sont indispensables à sa profession. C'est au contraire, en cette troisième année, qu'il goûtera l'étude pour elle-même et qu'aucune considération étrangère ne le distraira de son plaisir. Auparavant il eût aimé, pendant cette course précipitée à travers les matières d'un programme, faire une halte, satisfaire son intérêt subitement éveillé, préciser la vision de beautés rapidement entrevues. Rien aujourd'hui ne le presse. La bibliothèque l'invite aux lectures ; ses professeurs le dirigent dans le choix des livres qui le tentent. Ils lui apprennent à ne pas se contenter d'en parcourir les pages, mais à fixer ses impressions sur le papier, en y consignant des citations, des pensées, des comptes-rendus. Le directeur contrôle lui-même de loin le contenu de ces carnets pour vérifier la vocation de l'élève et le ramener si ses goûts l'égarent à l'aventure.

Les cours et les conférences littéraires porteront de préférence sur les époques et les littératures dont l'étude n'a pas été abordée pendant les deux premières années ; par exemple les chefs-d'œuvre de la littérature ancienne. On lira et commentera quelques chants de l'*Iliade* et de l'*Odyssée*, des scènes du théâtre grec, un discours de Démosthène, un dialogue ou un fragment de dialogue de Platon, quelques épisodes de Virgile, des passages de César et de Tacite. Est-il possible d'autre part, de laisser les jeunes gens ignorer entièrement les plus hauts génies des littératures étrangères, ceux en qui se résume et s'exprime le plus parfaitement le génie des races, Dante, Cervantès, Shakespeare et Gœthe ? Cette initiation ne saurait être que hâtive ; ce n'est guère qu'une séance que le professeur pourra consacrer à chacun de ces sujets ; l'essentiel est que la leçon soit précise et que des citations habilement choisies en fassent les principaux frais.

Le cours se complètera par une série de leçons sur le XIXe siècle,

à peine effleuré jusqu'alors, de manière à leur laisser quelques idées nettes sur l'évolution de la pensée moderne jusqu'à l'époque contemporaine ; elles passeront en revue le théâtre, la poésie, le roman, les transformations de l'histoire et de la critique; revue simple et brève dont la difficulté consistera surtout dans la concision, alors que la matière surabonde et que le sujet invite aux développements sans fin. Si le professeur ordinaire de l'école est indiqué pour ces leçons, rien n'empêche, il est même recommandé pour en raviver l'intérêt, de faire appel de temps en temps à la bonne volonté et au talent d'un agrégé du lycée voisin ou d'un maître de l'Université.

Nous ne pouvons songer à entrer dans le même détail pour chacune des matières du programme. Nous renvoyons au programme lui-même et aux directions qui l'accompagnent. Quelques mots suffiront pour indiquer les intentions qui ont présidé au choix de ces compléments. C'est ainsi que la conférence d'histoire portera d'une part sur les peuples de l'antiquité, de manière à donner aux élèves le sens de la vie des sociétés et de la complexité de cette vie et de marquer l'apport de chacune de ces sociétés à l'œuvre de la civilisation générale; de l'autre sur les grandes questions contemporaines, comme le développement de l'empire allemand et les grandes alliances qui maintiennent l'équilibre politique du monde; l'expansion coloniale des puissances européennes et le partage de l'Afrique ; l'avènement du Japon et le réveil des races jaunes; la croissance et les progrès des États-Unis. Là aussi la science consiste à savoir se borner, à ne tracer que les lignes essentielles de chacun de ces sujets et dans la mesure qui suffit, pour permettre aux instituteurs de comprendre et de suivre l'évolution des sociétés contemporaines.

Les compléments scientifiques auront des visées plus directement utilitaires. Il convient à un instituteur, mêlé aux préoccupations et aux intérêts de la vie rurale, de s'entendre au levé des plans, à l'arpentage, à la topographie, de savoir lire une carte d'état-major. Il ne lui est pas moins utile de posséder des notions de cosmographie et de connaître le mouvement des astres, de la terre, du soleil et de la lune. Le séjour à la campagne, le changement des saisons et des travaux qui les accompagnent, l'aspect des belles nuits d'été, l'invitent naturellement à la contemplation

du ciel. En dehors du charme dont il se sentira pénétré, ces connaissances l'indiqueront pour devenir le correspondant des bureaux météorologiques qui concentrent les observations de la région. Quelques leçons sur les moteurs à gaz, à pétrole, sur le transport de l'énergie électrique et ses applications; des manipulations chimiques visant spécialement les diverses applications à l'agriculture et aux industries qui en dérivent complèteront le cours de physique et celui de chimie.

A côté de ces développements de sciences inscrites aux programmes des deux premières années, viennent s'insérer, en petit nombre, des disciplines nouvelles. C'est ainsi qu'un cours complet d'hygiène générale et domestique est prévu pour les instituteurs et aussi, avec des variantes appropriées, pour les institutrices. Car c'est par eux que se répandront et se vulgariseront les notions pratiques dont bénéficiera la santé individuelle et l'assainissement de la maison et de la rue. Vous demandez aux instituteurs de combattre le fléau de l'alcoolisme, donnons-leur au préalable les connaissances scientifiques qui porteront la conviction dans leur esprit et leur fourniront les arguments propres à convaincre leur entourage.

Assurément ces connaissances ne sont pas strictement nécessaires à l'instituteur pour l'instruction de jeunes enfants. Les détracteurs de l'école diront même qu'elles ne font que nourrir sa vanité et exalter son importance. Mais sans compter que la valeur de l'instruction se mesure à la valeur de l'homme qui la dispense, la fonction sociale de l'instituteur s'est de nos jours singulièrement élargie. Il a pris sa place dans la commune à côté du juge, du médecin, de l'homme d'église, et cette place il dépend de lui de l'étendre et de la rendre plus honorable. S'il sait se renfermer dans son domaine sans empiéter sur le domaine du voisin, se garder à l'écart des polémiques et des rivalités de village, il devient l'intermédiaire naturel du progrès scientifique auprès des populations rurales et aussi, dans certains cas, l'interprète de la loi auprès de ceux qui l'ignorent. Dans le même esprit, il est prescrit d'habituer les futures institutrices aux soins et à la pratique du ménage, couture, confection, repassage et cuisine; de leur inculquer des notions de puériculture et de médecine élémentaire. Nous recommandons aux directrices,

partout où les circonstances s'y prêtent et où l'occasion s'en rencontre, de les conduire aux cours institués par les Dames de la Croix-Rouge, et par les Femmes de France ou à des cours d'infirmières s'il en est dans la ville où l'école est établie. Quel profit ne retireront pas nos jeunes institutrices, — et par contre-coup l'école publique — d'un enseignement qui réhabilite et remet en la place qu'il doit occuper le travail manuel; de connaissances qui rendront leur concours précieux aux mères de famille et permettront en cas d'accident d'attendre sans danger la visite du médecin!

A la fin du XVIIIe siècle, Turgot demandait aux curés de campagne d'expliquer en chaire et de commenter à leurs ouailles ses ordonnances sur la liberté du commerce des blés et sur l'abolition des corvées. De nos jours c'est aux instituteurs qu'il s'adresserait pour cet office. Et de fait le gouvernement ne s'est-il pas récemment encore servi des instituteurs pour expliquer et vulgariser dans les bourgs et les villages le mécanisme des retraites ouvrières et paysannes?

Cette influence et cette autorité bien connues deviendraient même, si l'on n'y prenait garde, un danger réel pour l'école normale. La voie est si commode et si sûre pour insinuer une idée, une doctrine, et la propager jusqu'au plus lointain sillon, que tous les novateurs, tous les inventeurs de panacées sociales cherchent à l'emprunter dans l'intention louable de régénérer le pays. Il ne se passe guère de mois que le ministre compétent ne soit assiégé de propositions, parfois très intéressantes, et fort séduisantes en elles-mêmes, pour introduire sous une forme modeste un enseignement nouveau à l'école normale. Il a fort à faire de s'en défendre et d'en défendre à leur tour les jeunes maîtres et maîtresses dont l'horaire se trouverait encombré de tant d'exercices étrangers à la fonction, qu'il ne resterait plus de temps pour l'apprentissage réel du métier.

De cet apprentissage, c'est la pédagogie qui forme la partie principale pendant cette troisième année; elle en est proprement le centre autour duquel les autres occupations de l'école s'ordonnent et qui les commande toutes. Elle se partage elle-même en exercices théoriques et pratiques. La pédagogie est une science réelle fondée sur la psychologie de l'enfant. Il n'est

pas indifférent pour un futur éducateur d'étudier longuement les instincts, les penchants, les habitudes de l'enfant, d'observer dans quel ordre ses facultés s'éveillent, si c'est à la sensibilité, à l'imagination, à la raison qu'il convient, suivant l'âge, de faire surtout appel; quelle part faire à la mémoire, à l'observation, au raisonnement; de noter les anomalies psychiques qui dérivent le plus souvent de tares physiques et d'apprendre comment on peut les guérir ou en atténuer les effets. Des résultats de cette étude dépendront les méthodes à recommander. Suivre la nature, la respecter dans chaque enfant, doit être la première règle dont l'instituteur devra se pénétrer.

A cette pédagogie des facultés et des caractères, qu'on peut appeler une pédagogie subjective, s'ajoute la pédagogie qui concerne les objets de la connaissance et qui a reçu d'outre-Rhin le nom de méthodologie. Il y a une méthodologie de chacune des matières du programme primaire, des plus élevées comme de celles qui paraissent de valeur et d'importance accessoires, comme l'écriture, le dessin, la gymnastique. Pour ne parler que de ces dernières, aucune des personnes qui connaissent un peu l'école primaire n'ignore les vives controverses soulevées autour de la question de l'écriture droite et de l'écriture penchée, les polémiques qu'a suscitées la dernière réforme de l'enseignement du dessin, les résistances et les contradictions que rencontre encore chez nous l'adoption de la gymnastique suédoise. Le grand public lui-même n'est pas sans s'être intéressé à des discussions sur le meilleur moyen d'apprendre à lire aux enfants, sur la méthode alphabétique ou méthode syllabaire, car il n'est pas de famille que le problème ne préoccupe. Si l'on en vient au choix des méthodes propres à l'enseignement de la langue française, les questions se multiplient : la valeur de la dictée, l'importance de l'orthographe, le choix des lectures qui conviennent aux divers âges, les explications et les commentaires qui doivent les accompagner, etc. Il en est de même de la géographie et surtout de l'histoire, matière entre toutes délicate et qui demande du maître le plus d'intelligence et de savoir-faire, si l'on réfléchit au peu de chose qui reste à la plupart des enfants d'un long enseignement et aux notions essentielles qu'il importe pourtant de leur laisser : enseignement tout concret au début,

qui doit partir des choses vues et observées directement, épisodique et biographique, et qui peu à peu seulement doit s'élever à la conception des ensembles et aux vastes simplifications. On devine par cette brève esquisse le nombre, la variété et aussi l'intérêt pratiques des problèmes petits et grands qui sollicitent l'attention de nos élèves-maîtres et sur lesquels il importe d'arrêter leur esprit. Car pour faire un bon maître la vocation ne suffit pas, il y faut la connaissance du métier, si l'on ne veut pas que cette connaissance s'achète aux dépens des enfants qui lui seront confiés.

Ces études théoriques doivent se compléter par quelques leçons de pédagogie historique. Bien entendu l'on ne peut songer à égarer et à perdre nos élèves-maîtres dans l'histoire des systèmes d'éducation et dans la lecture de leurs auteurs. Il est bon toutefois que, pour eux, certaines doctrines se rattachent à des noms connus qui les recommandent et qu'ils puissent se reporter aux passages essentiels qui ont une fois fixé leur attention. On ne peut guère leur faire connaître que par quelques citations Montaigne et Rabelais; mais ils peuvent approfondir davantage les chapitres principaux de l'*Émile* de Rousseau, des traités de Locke et de Spencer, sans parler des écrivains contemporains, français et étrangers. Fénelon, Mme de Maintenon, Mme Necker de Saussure, même Mme de Rémusat ne doivent pas être des inconnus pour des jeunes filles, des noms qui ne répondent pour elles à aucun souvenir précis. On ne peut leur conseiller lectures plus saines, plus fortifiantes, qui les arment plus efficacement pour l'exercice de leur profession.

Si attrayantes, si diverses que soient ces études, combien l'intérêt devient plus vif, lorsqu'il ne s'agit plus d'exercices livresques, de discussions théoriques et qu'il est donné au jeune maître d'agir sur l'être vivant, non sur des enfants imaginaires, mais sur ceux-là mêmes que réunit l'école annexe ou les classes d'application. C'est là que, non plus pendant deux ou trois semaines comme autrefois, mais pendant deux mois au moins il essaiera pour la première fois ses facultés d'instructeur et d'éducateur, qu'il vérifiera, sous le contrôle du directeur, la valeur des méthodes et des procédés qui lui furent recommandés, qu'il se familiarisera avec leur maniement et pourra mesurer par ses propres observations la distance de la théorie à la pratique.

« Ce qui importe surtout, dit l'instruction officielle, dans les exercices que les élèves-maîtres feront à l'école d'application, c'est qu'ils soient initiés graduellement aux difficultés de l'enseignement et de la discipline. Qu'ils apprennent d'abord à faire quelques leçons parmi les plus faciles, parmi celles pour lesquelles ils se croient le plus d'aptitude; qu'ils les préparent longuement et tout d'abord avec l'aide du directeur, puis qu'on leur laisse peu à peu quelque initiative dans le choix des devoirs, des exercices; enfin, que le directeur, se retirant, les mette parfois aux prises avec les difficultés de la discipline. Tout cela avec jugement, mesure et tact, de manière que l'élève ne se décourage pas et ne perde pas de son autorité, mais qu'au contraire il s'affermisse et se sente en progrès. Enfin, qu'il y ait un accord tel entre les directeurs et les professeurs que sur les points essentiels les élèves ne reçoivent jamais d'enseignements contradictoires; cela est facile entre personnes de bonne volonté et d'esprit large, et cela est indispensable à l'éducation de nos jeunes débutants ».

Un autre point important est qu'on fasse comprendre aux élèves-maîtres que la discipline, qui est une partie de l'éducation, n'est pourtant pas toute l'éducation; qu'à côté du règlement scolaire qui prévoit et règle les actes collectifs, il doit y avoir place pour l'influence bienfaisante de la personne du maître, pour le développement spontané et libre des caractères, que jamais l'enfant ne soit un numéro et l'école un mécanisme, même perfectionné, qu'on exerce les élèves-maîtres à observer les natures si diverses des enfants, à chercher à quel mobile chacun obéit de préférence, quelle prise on a sur lui par ses goûts mêmes; enfin, que les élèves-maîtres quittent l'école annexe pénétrés du respect dû à l'enfant et à son développement originel.

Vous voulez détourner l'instituteur des vaines querelles de clocher, l'éloigner de l'agitation politique où il ruine son crédit et risque d'attirer sur lui-même et sur l'école les animosités et les rancunes d'une partie de ses concitoyens; vous voulez le garder des déclamations creuses et le préserver des contagions dangereuses; il faut l'intéresser à sa profession. Le plus souvent c'est par oisiveté qu'il se jette dans ce qu'on appelle « l'action ». Ce vide de l'âme il est nécessaire de l'occuper. L'instituteur que

passionne sa classe, qui aime l'enfance, qui est tout à sa fonction de l'élever et de l'instruire ne cherche pas ailleurs ses divertissements. Il a assez à faire d'étudier l'un après l'autre ses élèves, de discerner les germes des penchants qu'il importe de développer ou d'empêcher d'éclore, de rappeler ses souvenirs d'école et de rouvrir ses cahiers et ses notes pour y puiser les conseils appropriés à chaque situation, pour faire en un mot œuvre vivante de pédagogue. C'est un fait d'expérience courante — qui m'a été maintes fois attesté par des directeurs et de sûrs observateurs — que rien n'est plus facile que de passionner les jeunes gens pour leur profession ainsi comprise. Ces discussions, ces expériences ont pour eux un attrait infini. Beaucoup entrent à l'école normale pour lui demander un métier et un gagne-pain, sans vocation ni préférence; la plupart pendant cette troisième année se laissent prendre peu à peu par la séduction, le charme et aussi la grandeur de l'œuvre à accomplir; ils lui sont gagnés pour la vie; la pédagogie a été pour eux une révélation.

Ce n'est pas tout encore. Nous avons jusqu'alors demandé surtout aux futurs instituteurs d'être des élèves laborieux et soumis. Ils ont pris force notes aux cours des professeurs qui se sont succédé, au gré de l'horaire officiel; ils ont rédigé des cahiers, fait des devoirs qui sont encore des devoirs d'écoliers; leurs lectures mêmes ont été dirigées de manière à éclairer et commenter la leçon du maître. Nous voulons à présent davantage; que pendant cette troisième année les élèves prennent conscience de leurs goûts et de leurs aptitudes dominantes, qu'ils dégagent peu à peu leur personnalité par l'orientation de leurs lectures et de leurs travaux. Il ne s'agit pas de leur laisser flotter les rênes, mais seulement de ne pas les brider trop court. Il faut toujours avoir présent à l'esprit que ces élèves seront demain des hommes libres, adjoints d'école à plusieurs classes, ou petits instituteurs de village, et que dans les deux cas il y a péril, au point de vue intellectuel comme au point de vue moral, à ne pas ménager la transition d'une entière dépendance à un abandon complet à soi-même. On accordera donc quelque liberté à leur choix. L'essentiel est qu'ils travaillent dans le champ dont le programme leur trace les limites; il importe peu qu'ils poussent leurs recherches plus avant sur un point plutôt que sur un autre. Il sera bon que le

professeur de la spécialité seconde avec complaisance cet effort, l'encourage, le guide et corrige ses erreurs. Pour les leçons et les devoirs de cours, le maître ne se bornera pas à proposer un seul sujet à la promotion, il en offrira plusieurs à l'option des élèves; ceux-ci choisiront dans le lot celui qui répondra le mieux à leurs préoccupations ou à leurs aptitudes. Leçons et devoirs en vaudront mieux parce que l'élève les aura choisis et qu'il aura à cœur de justifier cette préférence.

Enfin on lui propose, en vue de son certificat final et comme épreuve de maîtrise, la confection d'un mémoire sur un sujet indiqué plusieurs mois à l'avance. C'est là une des nouveautés les plus appréciées de la réforme de 1905. La liste de ces sujets est arrêtée par le recteur assisté des inspecteurs de son ressort; elle doit être très variée, toucher à toutes les matières du programme et surtout à la pédagogie. Chaque élève fait son choix en toute liberté après avoir mûrement réfléchi. Il est inutile que le mémoire soit long; il ne doit avoir ni l'envergure ni les prétentions d'une thèse de doctorat; le plus souvent quinze ou vingt pages suffiront. Ce que l'on désire c'est que ces pages portent l'empreinte d'une personnalité qui s'efforce de se dégager, qu'elles reflètent une opinion raisonnée et, s'il se peut, originale; qu'elles ne soient ni l'écho trop fidèle d'une lecture récente ni la reproduction littérale de notes et de fiches recueillies à la bibliothèque. On tient avant tout que l'exposition soit précédée d'un travail de recherches qui pour chaque sujet poussera jusqu'à la connaissance ou au moins jusqu'à l'indication des sources. N'ayant pas le loisir d'approfondir, le jeune auteur apercevra comme en une lueur les complexités du sujet et qu'il n'en est encore qu'à se jouer à la surface.

Au choix de cette épreuve a présidé une intention. Que n'a-t-on pas dit de l'esprit primaire sans jamais d'ailleurs le définir avec précision? On en a fait la marque propre et comme le caractère signalétique des instituteurs, comme si les définitions données ne s'appliquaient pas à beaucoup d'autres catégories de personnes, à toutes celles qui ont reçu une instruction trop sommaire et qui, d'intelligence bornée, croient cependant tout savoir. En fait la nature même des programmes primaires, très étendus et sans profondeur, peut contribuer à donner à quelques cer-

veaux mal faits une déformation spéciale. Le signe principal en est une assurance déplaisante dans l'affirmation comme dans la négation ; en toute matière, ils ignorent le doute, ils se croient en possession de la certitude. Ils ignorent par quels tâtonnements, quelles hésitations, quels patients et opiniâtres efforts s'achète la connaissance d'une parcelle de vérité et de quel mystère nous restons enveloppés ; la science se débite pour eux en formules et le manuel a remplacé le catéchisme. Leur dévotion n'a fait en somme que changer d'autels. L'antidote de cet état d'esprit, c'est le doute scientifique, l'initiation à la méthode cartésienne qui a renouvelé toutes les sciences modernes et réalisé les conquêtes sur la matière ; c'est l'observation et l'expérience substituées au principe d'autorité, la soumission de l'esprit aux choses, la modestie et la réserve de la raison en présence de la grandeur et de la difficulté des problèmes à résoudre. C'est pourquoi nous jugeons utile, pour corriger les tendances à l'orgueil et au contentement de soi, de faire pour une année de nos normaliens d'humbles ouvriers du travail scientifique, de leur montrer par une expérience personnelle la difficulté de la découverte et la complexité des chemins d'approche qui conduisent non pas à la vérité, mais à des acquisitions partielles et à des vérités de détail. Un essai modeste sur les origines d'un bourg voisin, sur les ruines d'une vieille abbaye ou d'un ancien château, qui exigera la lecture de quelques chartes ou documents d'archives, éclairera pour eux d'un jour exact quelques côtés du régime féodal, et leur apprendra en même temps comme il est délicat et malaisé de formuler les règles de ce régime. Il en sera de même d'une question de physique ou de chimie qui leur demandera pour être élucidée des expériences minutieuses et répétées de laboratoire, des pesées, des vérifications au microscope et leur démontrera la vanité des spéculations téméraires et des certitudes hasardeuses.

Tels sont les principaux traits de la réforme de 1905. Presque en même temps, dès 1901, la Prusse arrivait à des solutions dictées par les mêmes besoins et réalisées par des procédés analogues. Pour elle comme pour nous, se posait le problème contradictoire d'élever la culture générale de ses instituteurs et de renforcer la préparation professionnelle, sans surcharger les

horaires. Elle devait de plus trouver la place d'un enseignement obligatoire et nouveau, celui d'une langue étrangère. Comme nous l'avons fait nous-mêmes et même plus que nous, elle a fortement allégé la troisième année de scolarité des heures d'enseignement littéraire et scientifique, pour étendre d'autant le domaine de la pédagogie théorique et pratique. Si nous comparons les deux programmes, nous constatons, comme principales différences, que la place donnée chez nous au dessin, au travail manuel et à l'agriculture l'est chez eux à la religion, à la gymnastique et surtout à la musique instrumentale et chorale. On sait que les instituteurs allemands assistent encore pour l'éducation religieuse le pasteur ou le curé et que la plupart tiennent l'orgue dans les temples et dans les églises.

Toutefois, pour accomplir leur réforme, la Prusse et les autres États allemands ont joui de facilités que nous n'avions pas. Ils n'avaient pas à se préoccuper de faire sa part au brevet supérieur ni à tout autre examen étranger aux disciplines et aux fins de l'école. Or chez nous cette préoccupation tyrannique s'impose à deux années sur trois. En outre la réforme de 1901 a généralisé une mesure dont quelques États avaient depuis plusieurs années éprouvé le bienfait; je veux parler de l'extension de la scolarité de trois ans à six ans par l'annexion à l'école normale de l'*École de préparation*. Les matières des programmes se trouvent ainsi réparties sur un nombre double d'années. Certaines connaissances une fois acquises n'encombrent plus les cours et conférences; les trois années normales sont dégagées de tout ce lourd bagage de périodes historiques, de notions élémentaires des sciences, déjà connues et plusieurs fois répétées, tandis que nos écoles souffrent de ce fastidieux et monotone recommencement que leur impose le souci d'un examen, dont toutes les parties demandent à être revisées, parce que toutes peuvent être matière de composition ou d'interrogation.

A. Gasquet.

(*A suivre.*)

Conseils aux jeunes filles[1].

Laissez-moi causer un instant avec vous sur le ton familier, vous toutes qui ne me connaissez pas, mais que je connais un peu, parce que je sais par qui vous êtes élevées et instruites. Je sais que vous êtes préparées par vos éducatrices à entendre parler des réalités de la vie. Si vous le voulez, nous nous entretiendrons ensemble de ces années qui vont s'ouvrir pour les moins jeunes d'entre vous, pour celles dont les études viennent de finir : ces années de liberté qui s'écoulent entre le terme final de l'éducation classique et le mariage probable.

Je n'ignore point que beaucoup d'entre vous, Mesdemoiselles, n'ont pas à se demander comment elles s'occuperont, mais plutôt comment elles pourront se reposer. Beaucoup d'élèves du Lycée de jeunes filles de Tournon, et certes c'est un honneur pour lui, veulent, comme on dit, gagner leur vie. A celles-là je n'ai qu'à dire : courage et bonne chance. Je ne leur donnerai qu'un conseil, celui de limiter leur travail. Le surmenage de la jeune fille qui prépare des examens est un des fléaux de notre époque : une partie de l'élite féminine de notre pays s'exténue ainsi, et nous avons quelque scrupule, dans les jurys d'examen, à récompenser par de hautes notes un travail sans frein, qui a ruiné une santé de jeune fille. D'ailleurs les hautes notes récompensent souvent un labeur plus mesuré. Par l'application méthodique de bonnes règles de vie, par l'attentive observation des lois de l'hygiène, mieux que par un travail pour ainsi dire désordonné, on est assuré de toucher au but. Un examinateur intelligent — tous les

1. Extrait du discours prononcé par M. Petit-Dutaillis, recteur de l'Académie de Grenoble, à la distribution des prix du Lycée de Jeunes Filles de Tournon.

examinateurs, par définition, sont intelligents — aime mieux une tête bien faite qu'une tête très pleine; et les têtes bien faites sont portées en général par un corps qu'on a ménagé.

Mais ceci est une parenthèse, et c'est à vous, Mesdemoiselles, qui avez décidément terminé vos études, que je m'adresse aujourd'hui.

Vous allez rentrer au foyer, munies de la culture et des qualités que des femmes de haute valeur intellectuelle et morale, votre directrice et vos professeurs, ont développées en vous. Plusieurs retrouveront une de ces grandes familles qui se font rares maintenant en France. Certaines, étant des aînées, auront leur tâche toute tracée à remplir. Telle de vous, je la vois, suivie dès le premier jour dans sa chambre par le petit frère, — le petit frère indiscret, bavard, tapageur, touche-à-tout, insupportable et adoré. Il furette, tripote les bibelots d'une main peu sûre, détruit la symétrie du buvard et du plumier, trempe ses doigts dans l'encrier, fait du dessin libre sur le papier de tenture, et parfois même, horreur! sur le Journal Intime, le manuscrit sacré qu'on aura oublié d'enfermer sous clef. Parfois, il y a des orages, la foudre éclate. Mais on ne peut pas mettre définitivement le petit frère à la porte, il est si gentil! La grande sœur est fière de lui, et, sans rien en dire, fait un recueil de ses bons mots, car, de tous les mots d'enfants, les siens sont les meilleurs. Et le soir, lorsque, penchée sur le lit du petit frère, la grande sœur l'embrasse, elle a déjà oublié — aussi vite que lui — les crimes et délits de la journée. Elle dirait volontiers avec le poète :

O mon petit! reste petit!

Mais cela ne se peut. Il grandit. Il entre au lycée, des cahiers sous le bras; plus de fossettes ni de poignets potelés : le petit est devenu grand, il échappe à la grande sœur, et la voici donc libre, comme celles qui n'ont pas eu le bonheur d'avoir un petit frère.

Cette liberté, pour beaucoup de jeunes filles, — pourquoi ne pas le dire, puisque cela est vrai? — c'est la liberté d'être oisive. Oh! je le sais bien! La jeune fille qui n'a rien à faire déclare volontiers qu'elle n'a pas une minute à elle. Au risque de vous paraître bien sévère, et, — ce que je voudrais tout de même bien éviter, — de côtoyer le prédicateur, je dirai que les minutes de

sa vie ne sont ni à elle, ni aux autres : elles tombent dans le néant. Et il me semble que cela est très dangereux, et que voilà une des principales causes pour lesquelles la vie procure à tant de femmes tant de désillusions.

C'est qu'en effet, pendant ces années d'oisiveté ou de demi-oisiveté, la folle du logis a travaillé. L'Imagination a bâti le temple chimérique, le temple des rêves irréalisables, qui fera paraître fade et mesquine la demeure où la vie réelle devra être vécue.

La vie normale, la vie où l'on fonde une famille, pour transmettre le flambeau, est une chose grave, qui devient parfois pesante et écrasante, quand on ne s'y est pas préparé, et très bien, et joyeusement même, à condition de la voir telle qu'elle est et en même temps d'en savoir découvrir la beauté, et d'être résolu à ne point séparer la poésie et la réalité.

Puissiez-vous donc, jeunes filles qui abandonnez aujourd'hui cette maison où vos journées ont été douces, mais réglées, mais laborieuses, mais utiles, puissiez-vous, dès que vous aurez franchi le seuil de la maison paternelle, vous mettre gaiement et bravement à votre besogne de femme, qui est très belle et très noble. N'écartez pas, comme indigne de vous, la tâche de faire régner, là où vous êtes, l'exquise propreté, l'ordre, le goût, l'hygiène, la santé. Que votre mère ait la joie de vous voir, en toute simplicité et bonne humeur, vous préparer à fonder une maison où tout le monde aura plaisir à vivre. Ces soins quotidiens, qui, aux yeux de Werther, mettaient une auréole au front de Charlotte, vous laisseront encore des loisirs. Vous aurez le temps, et vous aurez le souci, d'élargir votre culture : vous ne vous ferez pas à vous-mêmes l'injure de croire que l'instruction de la femme doit avoir des limites plus étroites que celles de l'homme. Si vous êtes douées pour les arts (je dirai volontiers : à la condition expresse que vous soyez douées pour les arts), vous vous y adonnerez patiemment, convaincues encore qu'il n'y a pas des arts spéciaux faciles, pour jeunes filles, pas plus qu'il n'y a des sciences pour jeunes filles, et que, pour faire œuvre qui vaille, il faut un grand et sérieux effort, qu'il s'agisse de jouer une sonate, ou de chanter un lied, ou de fixer par l'aquarelle un reflet du ciel.

Et après tout cela, dans cette vie bien remplie, trop pleine

pour que la chimère s'y glisse, il y aura tout de même place pour autre chose encore. Et vous vous pencherez vers la souffrance humaine, vers ceux qui sont pauvres et qui sont malades, vers ces petits enfants laissés trop tôt aux dangers de la rue, et pour qui notre démocratie républicaine devrait, avec votre concours, Mesdemoiselles, fonder partout des garderies et des patronages.

Si vous organisez de la sorte votre vie, il n'y aura pas de dissonance entre vos années de jeune fille et vos années d'épouse et de mère. Pourquoi l'homme est-il rarement désemparé par ces crises de désenchantement qui enlèvent à tant de femmes leur équilibre? C'est en partie, je pense, parce qu'il n'y a pas de hiatus, pour lui, entre le travail scolaire et le travail imposé par la fonction sociale. L'existence d'un homme laborieux est une longue symphonie, dont toutes les parties sont enchaînées. Pourquoi y a-t-il des femmes qui rompent la mélodie de leur vie par une longue pause?

Un des poètes de notre vallée du Rhône, Gabriel Vicaire, a chanté en des vers charmants le doux cimetière d'Ambérieu, où il comptait reposer un jour près de son père et sa mère, et il a rêvé que les cloches de campagne dont son enfance avait été bercée viendraient encore lui tenir compagnie pendant l'éternel repos :

Entouré de tous mes proches,
Sur le bourg, comme autrefois,
J'entendrai courir la voix
  Légère des cloches...

Elles ont vu mes vingt ans
Et n'en sont pas plus moroses :
Elles me diront des choses
  Pour passer le temps.

Ce n'est là qu'une fantaisie poétique, et nous ne savons pas ce que nos oreilles entendront lorsque la grande ombre aura voilé nos yeux. Mais ce qui est bien sûr, Mesdemoiselles, c'est que vous pouvez, à cette heure où vous êtes, créer en vous une divine musique, dont le carillon sonnera pour votre âge mûr et votre vieillesse des chants de joie et de sérénité. Si vous renoncez aux passe-temps conventionnels qui masquent fréquemment l'oisiveté de la jeune fille, si vous donnez à votre belle vingtième année un

programme de labeur et de dévouement, vous aurez pris le meilleur des gages contre la désillusion.

Plus tard, lorsque l'expérience sera venue, avec ses peines et ses profits, vous comprendrez pleinement que vous avez pris le bon parti. Comme tout le monde, vous arriverez à l'heure où le soir tombe, et où l'on commence à descendre la colline. A cette heure-là, il est peu de gens qui n'aperçoivent pas, au moins dans le fond de leur conscience, qu'il n'y a qu'une bonne chose au monde : la bonté, et que la seule façon d'être heureux est de semer un peu de bien-être matériel ou moral autour de soi. C'est une vérité qu'on peut écarter comme importune si elle gêne; elle s'impose pourtant, et elle reste la vérité.

C'est bien parce que j'en suis convaincu que je me suis risqué à vous donner un conseil, où vous ne verrez, je vous prie, aucune indiscrétion, mais le désir sincère de vous faire réfléchir utilement sur les conditions de votre propre bonheur. J'ai vu et je vois autour de moi tant de jeunes filles oisives, et si mal préparées aux devoirs de la maternité, qu'il m'a semblé qu'il n'était pas inutile de mettre le doigt sur cette plaie de la vie bourgeoise.

La jeune fille d'aujourd'hui vaut mieux cependant que celle d'hier, à bien des égards. Elle est plus instruite, moins gourmée et empesée dans des conventions mondaines qui n'ont rien à voir avec la vertu. Nos lycées de jeunes filles, ouverts à la vie et à la réalité, ont contribué puissamment à cette transformation. Souhaitons à la nouvelle génération, que vous représentez, Mesdemoiselles, d'être meilleure encore. Elle le sera, dans la mesure où elle comprendra qu'une jeune fille ne doit pas être dans la société un objet frivole d'adoration galante, juché sur un piédestal, mais une candidate à l'honneur d'être un jour une bonne mère de famille; qu'il lui appartient peut-être de mettre dans sa vie la faiblesse ou la force, la dissonance ou l'harmonie, selon qu'elle jouira de la liberté de ses vingt ans pour oublier ou au contraire pour mieux connaître le prix du temps et la joie du labeur.

Celle qui a choisi d'y mettre l'harmonie, par le souci de travailler pour le bien commun, celle-là verra l'âge mûr arriver, sans en ressentir impatience ou révolte. Elle se rappellera sans amertume le temps passé, et à vrai dire elle restera jeune, parce que, étant jeune, elle se sera habituée à regarder la vie en face,

et qu'ainsi les années se succèdent pour elle sans que tout à coup un fossé se creuse entre une première existence, toute factice, de rêves et de chimères, et une seconde existence, de contact soudain et brutal avec le monde, et de durs frottements aux angles de la réalité. Elle vieillira donc sans que son âme se soit fanée. Ses souvenirs seront doux comme le carillon dont parle le poète, et elle entendra vibrer en elle jusqu'à la fin, en parfait accord avec les battements de son cœur, les cloches d'or de la jeunesse.

Les Humanités modernes[1].

...Vous vous en doutiez bien un peu, chers amis, votre professeur d'anglais va vous entretenir de la culture moderne. C'est un thème à la mode, encore qu'il excite chez d'aucuns une méfiance ou une secrète irritation. Laissant à d'autres les réticences prudentes, nous prendrons franchement parti dans cette vieille querelle des Anciens et des Modernes. Nous le ferons avec déférence pour un idéal qui n'est plus tout à fait le nôtre, sur ce ton de courtoisie qui persuade mieux que le sarcasme.

Des lamentations de toutes parts vous arrachent le cœur : Age des belles humanités, âge d'or de la culture latine où fleurissaient et la fleur d'élégance et la fleur du bien-dire! « Comment en un plomb vil l'or pur s'est-il changé? » Siècle utilitaire! de frustes idiomes et des sciences froidement exactes ont détourné des nobles études désintéressées. Les Barbares aux yeux bleus envahissent le Bois sacré.

Dans mon filial respect pour les vieilles humanités, j'aurais scrupule d'en faire le procès, et je m'affligerais comme vous de voir l'auguste vieillard de Chios et le doux chantre de Mantoue exilés de cette antique demeure.

Certes, elle était belle, cette culture aux jours des vers latins; nous l'embellissons peut-être de la grâce qu'on prête aux choses qui s'éloignent.

C'était pour les esprits une gymnastique supérieure, mais chez beaucoup elle ne déposait, avouons-le, que de belles phrases de rhétorique cicéronienne et cette flore d'herbier, desséchée entre deux pages de dictionnaire, qu'on nommait fleurs latines. Elle ne fut jamais assez grecque, ce fut là son erreur.

1. Discours prononcé à la distribution des prix du lycée Malherbe, à Caen, par M. C. Chemin, professeur d'anglais.

Mais les hommes évoluent et la conception de « l'honnête homme » aussi. Serait-il « honnête homme » celui qui, uniquement nourri du passé, ignorerait tout des orientations modernes, de la vie de deux peuples voisins qui, depuis plus d'un siècle, a de tels retentissements sur la nôtre, des sciences enfin qui ont transformé la face du monde. A des temps nouveaux conviennent des disciplines nouvelles, à côté des semences d'autrefois, il faut jeter aux cerveaux le grain de l'avenir.

Mais nous, les nouveaux venus, qu'on ne nous accuse point de n'apporter que des mots et des clichés, et qu'on ne nous juge plus sur des on-dit. Si quelque Asmodée soulevait le toit de nos classes, voici en bonne foi ce que vous verriez :

Après les premiers balbutiements en langue étrangère, vous prenant par la main, nous dirigeons vos pas qui trébuchent encore, parmi les pâquerettes des pelouses, les choses chantantes, les choses vertes; et dans la ronde des saisons nous saluons l'alouette en l'azur d'avril, nous fauchons, nous fanons gaiement l'herbe doux-fleurante, nous moissonnons les blés avec leurs bleuets, puis, vers la Noël, nous jetons sur la neige des miettes à Robin le rouge-gorge, nous enguirlandons les salles de gui aux perles blanches, de houx aux baies écarlates.

Plus tard, au chant d'Ariel, nous avons couru vers la mer somptueuse où s'opèrent d'étranges métamorphoses, puisque des ossements même des trépassés, elle fait des coraux, et, des yeux morts, des perles. Aux ténèbres glauques des eaux vaguent les filles de la mer ou les filles du Rhin : sur un rocher la Loreley peigne sa chevelure d'or. Puis c'est le bois mystérieux de féerie et de clair de lune; dès l'orée, vers minuit, c'est un rire innombrable, des palpitements d'ailes infinis. Sur la clairière, elfes et gobelins mènent leurs rondes vaporeuses. Ne secouez pas ces touffes de coucous ou de roses musquées, un essaim de fées minuscules sommeille en leur corolle! Où va cette escorte fantastique? C'est Obéron qui mène au festin la reine Mab : les vers luisants sont les torches, les grillons l'orchestre; une tête de champignon, voilà la table, on y boit de la rosée en des coupes de violettes... Mais le coq a claironné par trois fois, tout s'évanouit à la fine pointe de l'aube comme le songe d'une nuit d'été... C'est ainsi que nous cherchons dans

vos jeunes âmes, qu'on fanera trop tôt, à prolonger la divine enfance...

Alors que d'autres faisaient chanter pour vous les vers tendres de Racine, ces belles mélodies enveloppantes, féminines, enfiévrées, je dirais presque dangereuses, si vous en pouviez sentir toute la subtile langueur, nous vous entraînions vers la forêt shakespearienne : là, une fraîcheur salubre de grands ormes et d'aurore calme les fronts les plus brûlants, verse la sérénité, l'oubli, le plus large amour. Sous les frondaisons des Ardennes, le vieux duc exilé puise en tout des leçons de sagesse, entend « des sermons dans les pierres, des voix dans les arbres » et les fontaines : « Suaves sont les fruits de l'adversité », et la bise hivernale est pour lui moins cruelle que l'humaine ingratitude. Et Lear, par la lande nocturne, sous les coups de fouet de la rafale, enfin désabusé, aux fulgurations violettes verra clair dans les ténèbres de son âme et de toute la vie.

La nature vivifiante, consolatrice, c'est elle qu'on trouve à chaque pas dans les littératures germaniques : on n'y est jamais loin de la montagne ou de la mer; c'est en elle, source d'immortelle jouvence, qu'il convient de nous retremper le cœur.

C'est la nature, mieux que le savoir livresque, qui pétrit de larges âmes de poètes. Vous vous rappelez l'enfance de Wordsworth dans le puissant décor du Pays des Lacs. En ses folles randonnées à travers monts, il s'était fait une âme farouche et libre comme le vent; mais lorsqu'au crépuscule, entre les îlots verts, il voguait sur les eaux muettes de Windermere, « le grand calme du ciel descendait au fond de son cœur et le possédait comme un rêve ». Plus tard, meurtri dans son espoir de régénération universelle, après les massacres de notre 93, c'est sur le cœur de son pays natal qu'il trouva l'apaisement et sur le cœur profond des humbles. — Et Ruskin, dans le recueillement du home familial, au milieu des plantes, des insectes, des choses de beauté, des pierres qui pour lui « étaient comme du pain », développe cette sensibilité vibrante qui devait ressusciter l'âme artistique d'un peuple. Quand, à quatorze ans, des terrasses de Schaffhouse, il découvrit les Alpes poussant jusqu'aux confins du soir leur houle de cristal bleu, sa destinée fut fixée

et il voua aux monts « qui dominent toute douleur » un impérissable amour.

*
* *

De l'art antique qu'on ne nous reproche point de vous avoir détournés. Nos poètes d'Allemagne ou d'Angleterre nous y ramènent. Les Français n'ont pas le monopole du culte hellénique. La Méditerranée tend sa coupe d'or et de saphir vers toutes les lèvres altérées de beauté. La plupart des poètes anglais ont vécu ou fini leur vie près d'elle. Le beau corps de Shelley noyé dans le golfe de la Spezzia fut brûlé, comme dans l'Iliade, sur la grève; son cœur seul (*cor cordium*) ne voulut point se consumer; ses cendres reposent dans la Ville Éternelle non loin de Keats qui mourut jeune, mais dont « le nom ne fut point gravé sur de l'eau ». Et Byron trouva la mort à Missolonghi pour une cause mémorable qui exalta nos pères. Dans ses toiles, le somptueux Turner trempe ses palais de marbre blanc et ses visions de Venise, perle irisée de l'Adriatique, dans l'or en fusion du soleil. A Florence, près du *Ponte Vecchio*, sur la *Casa Guidi* vous lirez, en mémoire d'Élisabeth Browning : « Sa poésie fut l'anneau d'or qui scella l'alliance entre l'Angleterre et l'Italie » : mariage mystique étrange et touchant; Dante Gabriel Rossetti, fils d'un proscrit de Naples, unit en ses sonnets l'âme médiévale du poète de la *Vita Nuova* à la sensibilité anglaise la plus subtile et la plus exquise qui se soit rencontrée.

— « O forme attique! soupire l'Ode à l'Urne grecque, tu nous troubles comme fait l'éternité. » Que ne pouvons-nous avec le berger sicilien, assis sur un promontoire, moduler de la flûte tout le jour en suivant du rêve les sinuosités bleues des golfes... Mais la vie du Nord brutalement nous secoue, nous devons chercher la beauté sous des ciels de grisailles, tirer la joie des profondeurs de nous. Notre erreur est de croire qu'il n'est qu'une forme du Beau et de suspendre toute notre vie artistique à ce culte idolâtre de langues mortes et de peuples morts. « Le monde est plus grand que tu ne crois, dit Renan à Athéné; si tu avais vu les neiges du pôle et les mystères du ciel austral, ta

tête, plus large, embrasserait divers genres de beauté. » Quand prendrons-nous enfin conscience de notre génie populaire, des sèves natales qui nourrissent un Molière, un Hugo, un Guy de Maupassant, de nos origines et de notre âme essentiellement septentrionales? Vos pères n'ont point érigé de Parthénon ni de temple de Pœstum, mais dans un élan d'âme ils ont fait jaillir par delà les nuées, ces flèches de nos émerveillantes cathédrales, vers ce que nous appellerons l'Espérance impérissable et l'idéal Amour. Ne dites plus que les races latines sont les seules dépositaires de l'Art. Contemplez la Melancolia de l'âpre Dürer, cette Mélancolie environnée de symboles, « les ailes ployées comme celles d'un aigle puissant[1] », formidable et massive figure qui veille en sphinx aux portes de la cité. Assistez chez Rembrandt à ce combat tragique, angoissant, désespéré, entre la lumière et la nuit. Et voici le roi Cophetua de Burne-Jones, qui plaça plus haut que lui sur son trône cette humble mendiante, parce que sous ses haillons gris, au fond de ses prunelles douloureuses, habitait une âme de reine...

N'est-ce point d'Allemagne qu'ont coulé ces sonates et ces symphonies, ruisselantes d'âme, des Beethoven et des Schumann, qui nous soulèvent, nous emportent vers le large, comme les solennelles vagues de l'infini? Voilà l'inspiration moderne. Pour moi j'avouerai tout franc que ces mythologies antiques, Neptune, Vulcain, l'Olympe, trop affadis par notre XVIIIe siècle, m'émeuvent infiniment moins que ces chevaliers d'Arthur, par exemple, vêtus d'armure blanche et d'idéal, en quête du Saint-Graal miraculeux, ou que ces chevauchées guerrières des Walkyries, dans la fuite vertigineuse des nuages, sur la cime où s'empourpre le Walhalla.

Il semble que le monde las de froide perfection académique, de virtuosités littéraires, ait soif de sincérité, que les fervents se tournent vers ce Ruskin qui aima l'évangélique suavité des Préraphaëlites, rêva la tâche de l'artisan-machine, ennoblie, libérée par un libre effort d'art, vers Ibsen, le rude professeur d'énergie, vers Tolstoï qui vécut et qui est mort dans la cause sacrée des misérables!

---

1. James Thomson, *The city of dreadful night.*

*
* *

Toutes ces leçons diverses, considérez-les simplement comme une préparation, une invitation au voyage qui fera date dans votre existence, qui doit vous renouveler. Vous ne partirez plus, l'ironie française aux lèvres, mais l'esprit délivré des vieux préjugés héréditaires, des sentiments étroits de défiance ou de dédain. Vous irez, les yeux et l'intelligence grands ouverts, avides de voir et de comprendre, de pénétrer sous les trompeuses apparences jusqu'à la vie profonde des peuples germaniques. Ces hommes que vous croyiez si distants, si hostiles, vous leur découvrirez, sous des enveloppes parfois rugueuses, sous des façons parfois bourrues, sous un chauvinisme souvent irritant, des âmes assez sœurs des vôtres, parce qu'elles ont reflété les mêmes ciels pensifs. Un effort de part et d'autre et une sympathie naîtra, puisqu'aimer c'est comprendre.

Certes, cette Angleterre de fumées, d'usines, de docks, de bassins houillers, a ses tristesses et ses laideurs. Mais, nous vous l'avons dit, ce n'est point de gaieté de cœur, ni par cet instinct pratique qu'on prête injustement à toute activité anglaise, c'est par la dure nécessité que la joyeuse Angleterre rurale d'Élisabeth est devenue l'Angleterre des temps difficiles qu'a peints Dickens. Dans ses bonnes vieilles villes de cathédrales, Cantorbéry, York, Winchester, emmantelées de lierre et de vigne vierge, s'allonge encore l'ombre pacifique et douce des jours qui ne sont plus. Mais sa fraîche robe, verte comme l'espérance, aux broderies d'asphodèles, a été froissée, déchirée, maculée de boue. Douloureuse tragédie sociale : vous savez comme, au milieu du siècle dernier, des cris de souffrance ont monté de la chair des pauvres et des cris indignés du cœur des poètes et des justes. Ils ont monté si haut que les égoïsmes féroces des dilettantes et des fils de Mammon, contre lesquels Carlyle, le prophète moderne, lança ses anathèmes, ont été vaincus. Depuis lors, l'Angleterre a travaillé dans l'ordre, dans le devoir, chacun à son poste (*the right man in the right place*) : hommes d'État supérieurs au gouvernail, ouvriers dans les manufactures, marins sur « les sept mers » britanniques, mineurs dans le sous-sol téné-

breux. Mais, ceux-là qui font leur devoir ont le droit à la vie. Vous sentirez, chers amis, en dépit des à-coups, cette lente ascension morale d'une élite incomparable, cet effort sourd, mais irrésistible, d'un peuple en marche vers la justice et la Cité future. Aux pays d'outre-Manche et d'outre-Rhin, ces hommes unis qui luttent sans violence, mais sans faiblesse, pour le labeur moins douloureux dans le pacifisme international, nous offrent un exemple enviable de discipline et de fraternité.

Quelles que soient vos opinions sur ces hautes questions économiques, sachez que ces courants d'idées sont les puissantes eaux d'un fleuve qui ne remontent jamais à la source, mais fluent en grondant ou en chantant invinciblement vers la mer. Ne faites point songer à cette pauvre dame Partington, de l'humoriste Sydney Smith : un jour de forte marée qui inondait les rues du port, cette excellente dame en sabots, à grand renfort de torchons, s'acharnait à étancher l'eau du seuil. L'Océan Atlantique était démonté, Dame Partington aussi; mais on ne repousse pas l'Océan Atlantique, ni la marée des idées modernes : on les domine, on les endigue, ou l'on est submergé par elles.

— Vous mesurerez du regard l'Empire britannique : quand vous voyez des masses aussi colossales en équilibre, ne dites point qu'elles tiennent par un effet du hasard; dites-vous que sous le colosse se cache une armature, des forces morales et des volontés de fer. Tous ces blocs, qui les unit? des liens de race et d'amour « aussi légers que l'air, disait Burke, mais plus forts que des chaînons d'airain ». « Chair de ma chair, os de mes os, répond dans Kipling la patrie à ses coloniaux, parlez à votre vieille mère en cheveux gris qui vous a tous tenus sur ses genoux. » Au travail, à la tâche quotidienne, leur dit-elle encore, « vous qui n'êtes ni des enfants ni des dieux, mais des hommes en un monde d'hommes ». — Suivez le conseil, vous-mêmes, prouvez que ce n'est point par vaine gloriole que la France, avec le sang encore chaud de ses soldats, a ouvert l'immense Afrique du Nord à toutes les initiatives, à toutes les bonnes volontés. Là ou ailleurs, dans une activité sans contrainte, devant les libres espaces, la diversité des races, des religions, des mentalités, vous sentirez comme les héros de Kipling s'élargir votre horizon, s'éloigner de vous cette fièvre malsaine de nos villes où

s'exaspèrent par le frottement trop de vanités mesquines et de sottes ambitions. Vous acquerrez la science non des livres, mais de ceux-là « qui ont lu avec leurs frères dans le livre ouvert de la Vie et de la Mort ». Défaites-vous de ce grand mot et de cette petite chose qu'on nomme la gloire : il n'y a point de gloire en ce monde où tous les êtres sont emportés dans un fleuve d'oubli ; il n'y a que de bons ouvriers qui tissent silencieusement la trame éternelle.

*
* *

Mais que vont devenir l'art, la littérature à ce compte? Cette question nous tourmente toujours, comme s'il y avait péril en la demeure. Que l'Amérique encore jeune, dans sa fébrile et brutale activité, s'inquiète, qu'elle multiplie Universités, écoles d'art, mais que la France se repose. — Quiconque s'est noyé dans cet océan sans grèves de peinture qui nous submerge chaque année, a vu pleuvoir, aussi dru que nos pommes dans les herbages de novembre, l'averse des livres couronnés par des Académies sans nombre, s'épouvantera plutôt d'une pareille surproduction. Si nous mourons jamais, ce sera d'une méningite. Nous avons besoin de moins et de mieux, d'un art plus simple, plus vrai, plus fort, plus national.

Et de quoi seront faits vos loisirs? Qu'on ne s'en mette point en peine. Vos aînés les charmaient, disaient-ils, en compagnie d'Horace et de Tibulle, mais on n'est pas forcé de les croire à la lettre.

Vous, mieux avertis qu'eux sur l'histoire des écoles et des styles, vous découvrirez les trésors de nos musées, la splendeur de nos monuments; plus versés qu'eux dans l'art musical, vous vous hausserez par ces musiques supérieures, exaltantes, dont nous parlions. Vous aimerez Anatole France, Mæterlinck ou Romain Roland. Si vous ne lisez ni Kant ni William James, le soir, vous reviendrez peut-être à quelques vers où chante l'immortelle jeunesse d'un Tenneyson ou d'un Heine, à oes romans d'une vie si chaude, si colorée, d'une psychologie si aiguë, depuis le *Tom Jones* de Fielding, jusqu'à la *Foire aux Vanités*, le *Moulin sur la Floss*, la *Lumière qui s'éteint* et tant de

chefs-d'œuvre peu soupçonnés chez nous d'un Sudermann, d'un Wells ou d'un Thomas Hardy. C'est là la nourriture qui convient à des têtes modernes bien faites.

*
* *

Ne redoutez point l'avenir : c'est vous qui êtes l'avenir, vous qui ferez l'avenir. On vous parlera des Barbares et de notre civilisation supérieure. Trop civilisés, nous le sommes peut-être, encore que sous le masque des élégances, l'on découvre avec effroi de farouches appétits d'or ou de plaisir qui courent au but sur le cœur des autres. Je n'insiste point, mais je souhaite à la génération qui monte quelques-unes des vertus de ces prétendus Barbares, moins compliqués, plus près de la franche et saine Nature. « Le monde est toujours trop présent pour nous »; dans nos soucis mondains ou de luxe, nous avons perdu la saveur de la vie simple, le sens de l'émerveillement, de la divinité quotidienne des choses les plus humbles vues par le cœur. Il faut nous souhaiter, à leur instar, plus de discipline dans la vie publique, d'indépendance dans la vie privée, plus de ce sang-froid qui met à l'abri des défaillances morales, plus de vitalité, de courage dans l'acceptation des charges de famille, plus de virile confiance en nous-mêmes et dans les destinées du cher pays.

On célébrait, l'an passé, le Millénaire Normand : ou ces fêtes n'étaient qu'un vain prétexte à réjouissances, ou elles avaient un sens symbolique. Pour d'aucuns, elles étaient la glorification de cette mâle énergie des *Northmen*, les héroïques conquérants dont nous voudrions avoir hérité. C'est grâce à cette semence de force, affirmions-nous, que notre petite patrie fut fertile en hauts faits et en héros.

La qualité que les Français tiennent en plus haute estime, c'est l'intelligence au sens latin du terme; celle que nos voisins exigent de tout être, c'est d'avoir une colonne vertébrale (*a backbone*), une individualité, une volonté propre, de n'être point un simple reflet. « Les Anglais sont les gens, notait Ermerson, qui se tiennent le plus ferme dans leurs souliers. »

Armés de cette intelligence et de cette volonté, vous irez dans

la vie, l'œil plus clair, le pied plus sûr, le cœur plus fort. La compréhension plus généreuse des étrangers, nos frères, cimentera, mieux que toute diplomatie, cette Entente cordiale si féconde, écartera à jamais le spectre sanglant des tueries européennes dont n'a pas besoin cette terre déjà trop blessée.

Allez par le monde qui est vaste, contribuez à réaliser cette franche camaraderie humaine entre races et nations que rêvait le poète Whitman, mêlez-vous joyeusement au bourdonnement d'or de la ruche d'abeilles, à la vie mondiale, unanime, palpitante d'un perpétuel devenir. S'il n'est pas assez beau, ce monde, vous le referez à l'image de votre rêve. Laissant les dieux morts « roulés dans leur linceul de pourpre », vous chercherez à faire descendre plus de ciel et de divin amour dans les pauvres existences et sur notre humble terre. Allez par le monde qui d'intellectuels fait des intelligents, et d'humanistes des humains. Nous avons pu, à des heures sombres, désespérer de la patrie; nous reprendrons goût à l'espoir, si la Démocratie de demain découvre en vous, fils des humanités modernes, ce qu'avec la lanterne de Diogène elle cherche anxieusement : des hommes!

L'Action et la Culture[1].

Vous voici devenus d'actualité. Jamais tous les gens graves, écrivains, journalistes, voire professeurs, ne se sont penchés sur vous avec une sollicitude aussi attentive, jamais on ne les a vus si minutieusement ausculter vos âmes, instituer autant d'enquêtes pour dégager, parmi la diversité des caractères, ce qu'en leur langage ils baptisent vos « aspirations » ou vos « tendances ». Quel sujet en effet plus propre à passionner!... « Vous êtes aujourd'hui ce qu'autrefois nous fûmes. » Et nous vous scrutons avec cette curiosité sympathique, surtout — sans compter la joie de nous rajeunir à votre contact — parce que nous souhaitons vous découvrir meilleurs que nous.

Or, si nous en croyons certains, la « génération qui monte » aurait quasi miraculeusement ressuscité, entre les vertus défuntes, le « goût de l'action ». Vous entendez chaque jour célébrer ce « réveil de l'énergie ». Des esprits pratiques, avides d'agir, trempés pour la bataille, voilà le modèle actuel, flatteur à coup sûr, qu'on oppose communément aux rêveurs, aux curieux avides d'idées pures, aux discuteurs intelligents mais stériles que furent, paraît-il, presque tous vos aînés. D'un côté, l'énergie active qu'on exalte, de l'autre la contemplation qu'on rabaisse. L'occasion semble bonne de nous demander quelle réalité profonde se dérobe sous cette antithèse spécieuse, et peut-être superficielle.

Est-il certes rien de pitoyable comme ces natures repliées et faibles, désarmées devant l'existence, parce qu'elles ont « peur de vivre »? Le doux Sully Prudhomme avait bien raison,

1. Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Lille, par M. André Fayolle, agrégé des lettres, professeur de troisième.

naguère, de plaindre dans les écoles « les petits qui pleurent toujours », car ceux-là sont des vaincus désignés, qui, trop couvés sans doute par une mère craintive, incapables de résister aux coudoiements, froissés par le moindre contact, ne savent pas, dès l'enfance, se vaincre eux-mêmes. S'il est véritable que disparaît chaque jour davantage la race des écoliers peureux et étiolés, réjouissons-nous : ce qu'il nous faut, en effet, ce sont de petits hommes bien campés sur leurs jambes, résolus et débrouillards. Si l'on nous affirme que ces caractères impatients d'action et riches d'énergies prêtes à s'exercer ne se laisseront pas immobiliser ensuite par l'exercice mal compris de l'intelligence ou par une sensibilité dévoyée, réjouissons-nous encore. Au reste, ils ont toujours été rares, les épicuriens intellectuels qui, abusant de l'analyse et cherchant à pénétrer tous les partis, sont incapables de prendre parti, qui, essayant tour à tour toutes les demeures, sont incapables d'avoir une demeure à eux, chez qui enfin la volupté de comprendre tue la force de produire. C'est le mal d'une élite. Mais plus vivace que cet inquiet, annihilé par l'abus de la réflexion, reste le dilettante pur : je veux dire l'homme de goût et culture raffinés, quand il considère la vie comme un spectacle nuancé, disposé pour son plaisir, quand, préoccupé de trouver sa joie dans la richesse de ses impressions, il se prête à tout sans se donner à rien. Plaisir délicat que cette chasse aux sensations variées et fines, mais surtout plaisir néfaste, puisqu'il tue le vouloir chez ces amateurs blasés, dont toute l'énergie s'épuise à ressentir! Certes, cette maladie de la sensibilité ne revêt pas toujours une forme aussi subtile, et il y a déjà bien longtemps que Philippe a quitté le jardin de Bérénice pour se soustraire « à la rêverie sur le moi et au vague mortel de la contemplation nihiliste ». Mais, sous une forme atténuée et plus scolaire, ne le rencontrez-vous pas encore chaque jour, cet amateur dont je vous parlais? C'est votre voisin, c'est peut-être vous-même, ce garçon charmant et prime-sautier, sans doute, mais qui, parce qu'il n'a jamais voulu se contraindre, rien approfondir, et s'est contenté de suivre ses goûts, cueillant tout agrément au passage, sera incapable plus tard d'un effort suivi et manquera sa carrière. Tâchez, mes chers amis, de ne pas être — car il en reste — de ceux qui, ayant flâné leur vie au lieu de la

vivre, demeureront jusqu'à leur mort des « gens d'un très bel avenir ».

Soyez donc hommes d'action, puisque aussi bien vous devez conquérir votre place au soleil, mais n'allez pas rendre à l'énergie, qu'on célèbre — sans la définir — sur le mode lyrique, un culte dépourvu de critique. Est-ce l'effort suivi pour toute initiative intelligente, le consentement au risque et au sacrifice, le courage, au besoin l'héroïsme? Cette formule exprime-t-elle la trempe solide d'une âme généreuse et non pusillanime? A la bonne heure. Mais s'il s'agit d'admirer les muscles d'un brutal qu'on voit jouer du poing pour écarter ceux qui le gênent, s'il s'agit de justifier l'arrivisme grossier et l'immédiat appétit de jouir, nous ne serons plus d'accord. Quand naguère Mérimée proclamait son admiration pour « l'énergie des bandits en lutte avec la société tout entière », il n'y avait là sans doute que le paradoxe ironique d'un Stendhalien impénitent. Mais prenons garde qu'une singulière déviation du sens moral ne nous amène sérieusement à glorifier le lutteur acharné mais sans scrupules, parce qu'il offre à notre avidité d'émotions physiques le spectacle d'une belle force déployée. Non, l'énergie n'est pas l'obstination frénétique; elle se mesure à la maîtrise éclairée de soi, non à la brutalité aveugle. Je sais bien que l'effacement et la timidité ne sont plus de saison, qu'on ne veut pas être piétiné dans la mêlée, et qu'il faut être armé pour se défendre; mais vous verrez plus tard qu'il ne suffit pas de foncer sur l'obstacle pour le renverser, et que ce n'est pas toujours en bousculant qu'on arrive. Ne prenez pas pour faiblesse morale la prudence, qui est l'essai réfléchi de notre pouvoir. Loin de nous, certes, l'inutile sagesse ou plutôt la folie de vouloir éteindre en vous l'enthousiasme : trop précieuses, trop rares sont ces minutes d'exaltation physique et morale où nous sentons nos épaules prêtes pour tous les fardeaux et nos âmes pour tous les sacrifices. Nous ne cherchons donc pas à réfréner vos forces, nous vous invitons seulement à les bien diriger, à ne pas les gaspiller en vaines tentatives, mais à en faire de sages réserves, pour les employer efficacement. « Il serait temps, souhaitait autrefois Joubert, que les hommes comprissent que, pour le bonheur et le véritable succès, l'important n'est pas de vouloir *fort*, mais de vouloir *juste*. »

Cette ténacité intelligente s'oppose victorieusement au poing tendu et à la gesticulation théâtrale des forcenés. D'ailleurs, il ne s'agit pas de se donner en spectacle, mais de faire sa besogne; on ne peut pas réaliser chaque matin un exploit, mais chaque matin on peut accomplir sa tâche. Persévérance, conscience professionnelle, vieilles choses, humbles vertus sans doute, point tapageuses, mais combien hautes et difficiles! Ce n'est pas hier que J.-J. Rousseau nous en avertissait : « La continuité des petits devoirs toujours bien remplis ne demande pas moins de force que les actions héroïques ». Être énergique, c'est cela. C'est accepter la vie, c'est en assumer avec une bravoure simple les charges quotidiennes. C'est aussi en supporter vaillamment les déboires. Car, nous emporter contre la fortune, partir en guerre contre le genre humain sous prétexte que notre existence est inégale à nos rêves, voilà l'attitude la plus maladroite et la plus nuisible, puisqu'elle entretient le dégoût d'agir. Si nous étions bien persuadés que ce ne sont pas les choses qui sont coupables, mais nous-mêmes, cette sincérité clairvoyante nous éviterait le ridicule des récriminations stériles, et l'abattement, qui paralyse.

Qui fera cette éducation du caractère que nous voulons à la fois ferme et sagement réfléchi? La culture. Quel beau mot, mes chers amis, quand on lui rend toute sa valeur expressive! Avec quelle précision il évoque l'effort prolongé, patient et méthodique pour faire produire à l'âme, comme au sol, toutes ses fleurs et tous ses fruits! C'est cet effort surtout dont il faut apprécier le bienfait journalier, car la culture est avant tout une conquête persévérante : les mille petites difficultés que vous avez à résoudre dans votre vie scolaire, les corps-à-corps avec un problème ou un texte, qui ne se défendent parfois que trop bien : voilà autant de victoires de la volonté qui vous fournissent une discipline féconde, une disposition permanente à l'effort énergique et à l'action réfléchie. C'est ainsi que, devenus des hommes, vous vous trouverez, par la vertu de cet entraînement insensible, à la hauteur des tâches délicates et des travaux de longue haleine. Cette politesse de l'esprit vous défendra aussi contre les gestes trop rudes, mettra la douceur dans vos démarches, empêchera l'énergie de devenir brutalité. Et grâce à

elle, puisque la vie est une lutte, au moins garderez-vous cette dernière élégance : demeurer des lutteurs courtois.

Ainsi, c'est la culture, faite à la fois de réflexion et de ténacité, qui discipline et équilibre le rêve et l'action. L'intelligence n'est certes pas faite pour demeurer uniquement contemplative, mais quiconque ne sait pas diriger son énergie ne peut se dire tout à fait cultivé. Aucun de ces deux hommes-là ne sera l'homme intelligent que nous voulons former. J'entends par là celui pour qui le savoir n'est pas une simple décoration intérieure, mais qui, résolument tourné vers la pratique, propose un but suivi à son activité, voit clair et marche droit, excelle à saisir toute occasion opportune d'utiliser sa culture. Mais cet homme-là, cœur résolu et tête froide, ne sera ni un Don Quichotte ni un Matamore, ne se battra ni contre des montagnes, ni contre des moulins à vent, aura l'esprit positif et le sens du réel, justement parce que sa délicatesse, c'est-à-dire son goût et son tact sûrs le protègent contre le culte grossier de la force et l'admiration sans critique pour le succès, surtout parce qu'il est persuadé que la véritable énergie est dans l'âme, non dans les muscles, et qu'une vie intérieure intense est la plus sûre condition d'une activité bien dirigée.

Alors, mes chers amis, si plus tard, lorsque vous tenterez d'atteindre cet idéal, quelques esprits chagrins et superficiels vous reprochent encore d'être des rêveurs, parce que vous vous retirez parfois dans votre tour d'ivoire, répondez-leur par la formule d'un poète qui fut pourtant un grand citoyen, citez-leur ces vers de Lamartine :

> **Il faut se séparer, pour penser, de la foule**
> **Et s'y confondre pour agir.**

Préparez, par la sage méditation solitaire, l'acte social utile. Vous pourrez alors vous endormir avec la satisfaction d'avoir, tout en reculant les limites de la barbarie qui rendrait le monde inhabitable, accompli sainement votre tâche et bien mérité de votre pays.

Le Devoir d'aimer[1].

On parlait un jour devant Tolstoï, dans un salon de Saint-Pétersbourg, d'une famine qui désolait une province de Russie. On projetait, en faveur des pauvres moujiks, des loteries, des ventes de charité, des souscriptions, lorsqu'on demanda au grand écrivain son avis. « Il faut, répondit-il, leur donner de l'amour. » Vous devinez les sourires et les exclamations : « Mais ils meurent de faim! ils n'ont point besoin d'amour, il leur faut du pain! » — « Vous vous trompez, reprit-il, car si vous donnez le pain, vous pouvez fort bien ne pas donner l'amour. Mais si vous donnez d'abord l'amour, assurément vous donnerez le pain lorsque ceux que vous aimez auront faim. »

Ce mot m'est revenu à l'esprit au moment où je cherchais, à votre intention, le sujet de cet entretien. Il évoque une vérité si simple, si profonde, parfois si méconnue : la nécessité de l'amour, que je ne saurais en trouver de plus opportune pour cette dernière classe à ciel ouvert que la coutume me demande de faire devant vous.

L'amour est nécessaire à l'individu, pour qu'il remplisse sa destinée; l'amour est nécessaire à la société pour qu'elle soit puissante et juste... Mais, me direz-vous, de quel amour s'agit-il?

Est-ce celui que chante Musset, est-ce la passion qui conduit Phèdre au crime et à la mort, est-ce la tendresse d'Andromaque pour son fils, l'élan sublime de Polyeucte vers son Dieu, l'attachement invincible du savant à ses problèmes, du soldat à son drapeau, du militant de la justice à sa cause?

Il s'agit de tous les amours en tant qu'ils sont dignes de l'homme, conformes à sa loi et capables d'exalter sa vie. Il s'agit de tout ce qui jette l'individu hors de sa solitude intérieure et l'attache à quelque chose de meilleur que lui.

Je crois connaître, mes chers amis, quelques-unes des pas-

1. Extrait du discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Pau, par M. Léonard Constant, professeur de philosophie.

sions les plus fortes de votre génération : ce sont les passions de la lutte, du risque, de l'effort victorieux. Aujourd'hui, les sports, demain l'aviation, les aventures, la conquête de la fortune ou des honneurs. Je consens à ces rêves de force. J'aime votre audace, elle est virile. Mais, je vous le demande : en définitive, au profil de qui lutterez-vous? Sera-ce pour vous seuls? Je ne pourrais alors que vous plaindre.

Les vives et changeantes images qui environnent l'homme d'action peuvent, pendant un temps, l'empêcher de faire un retour sur lui-même et de sonder son cœur. Mais il faut bien qu'un jour ou l'autre les illusions se dissipent. Nous avons les aveux des plus grands de ces ambitieux solitaires : comme ils s'apparaissent à eux-mêmes vains et misérables et quel goût de cendre leur laisse l'ambition satisfaite!

Mais je n'ai point à combattre ici la dure folie de l'égoïsme absolu. Ni le Kalliklès de Platon, ni le Julien Sorel de Stendahl, ni le surhomme de Nietzsche ne sont vos modèles. Il n'est pas d'ambitieux parmi vous qui ne veuille au moins mettre d'accord ses rêves d'avenir et ses affections familiales. Comment pourrait-il oublier jamais l'incomparable douceur des tendresses maternelles ou la protection du toit où il est né? La maison : c'est là le lieu où chaque joie se multiplie par la joie des visages qui l'accueillent, où chaque douleur profonde est une occasion de s'aimer davantage, où chaque faute est pardonnée. Dieu merci, nos cours de morale sur l'amour de la famille sont aisés à faire : votre cœur devance nos paroles et en corrige l'insuffisance. Vous ne lisez plus dans vos cahiers et dans vos livres, vous lisez en vous. Précisément parce qu'il est en partie instinctif, cet amour ne craint pas trop les accidents de la vie. Il est la donnée primitive à laquelle nul enseignement ne supplée. Il est à l'origine de tous les sentiments sociaux et sert de point d'appui au sentiment religieux lui-même. Regardez la prière chrétienne : nous ne pouvons adresser à Dieu une invocation plus riche de sens que celle de *Notre Père*. Regardez la devise républicaine : nos espérances sociales ne peuvent dépasser le rêve magnifique d'une universelle *fraternité*.

Mais la famille d'aujourd'hui ne limite pas les élans de votre

cœur. Permettez-moi, Mesdames, de dire à vos grands fils, aux aînés de ce lycée, qu'ils ont le droit, qu'ils ont le devoir de songer déjà à la famille de demain. Les années qui les en séparent seront remplies par le dur travail qui prépare leur avenir. Il importe qu'elles soient animées d'émotions pures et graves. Oui, pensez, jeunes gens, à la fiancée future. Dites-vous que vous lui devez un cœur digne d'elle, un cœur viril et fort, mais pur comme le sien. Que son image puisse s'associer à celle de votre mère et de vos sœurs et qu'elle résiste aux tentations qui voudraient troubler et salir votre âme! Nous vous le demandons au nom de l'amour même, dont vous devez maintenir une haute et fière idée, au nom de votre bonheur futur et de votre honneur d'aujourd'hui, au nom de la justice dont les exigences sont égales pour les deux cœurs qui s'engagent, au nom de la Patrie enfin qui a plus que jamais besoin de l'intégrité de vos forces juvéniles.

Affranchi des passions qui troublent et qui déçoivent, c'est alors que votre cœur pourra vraiment connaître le charme profond de l'amitié. Et vos mères, jeunes gens, ne seront pas jalouses de vos amis. Elles savent bien qu'il vous faut, en dehors des affections que la nature impose, des affections qui ne dépendent que de la volonté seule. C'est là, en effet, le caractère incomparable des grandes amitiés qu'aucun rapprochement extérieur d'intérêt, de camaraderie, de coutume, ne suffise à les faire naître ni à les faire durer : elles ne reposent que sur elles-mêmes, c'est-à-dire sur l'accord de deux volontés libres de se séparer toujours et ne se séparant jamais.

Il y a du mystère, sans doute, dans la continuité de cet accord, et il faut le respecter : « Je l'aimais, dit Montaigne de son ami La Boétie, parce que c'était lui, parce que c'était moi. » Mais il y a un moyen, sans dissiper ce mystère, de rendre à coup sûr l'amitié durable, c'est de mettre en commun une haute conception de la vie. Le vieil Aristote l'a dit, d'un mot qui traverse les âges : « L'amitié repose sur la vertu. » Nous pourrions presque retourner son mot et dire : « La vertu s'appuie sur l'amitié. » Lorsque deux jeunes gens sont ainsi unis par les sommets de leurs âmes, il arrive que chacun se sent constitué comme le gardien de l'autre et trouve dans cette responsabilité même plus de force pour être fidèle au pacte que tous deux ont fait avec l'idéal,

Faire penser les Elèves par eux-mêmes[1].

... Ce ne sont pas des jugements faits que doit livrer le maître qui enseigne, mais l'instrument de juger, avec l'idée que son usage n'est pas toujours facile ni certain. De la vérité, où nous tâchons d'introduire l'élève, la méthode de découverte et de démonstration lui est mise sous les yeux, et notre principal souci est de lui faire comprendre le précepte essentiel que nous lui répétons : ne me croyez jamais sur parole.

Ainsi seulement la voix du maître sera-t-elle vivante, efficace et écoutée. Il ne lui convient pas de se réfugier dans la sécurité des diplômes acquis et de dogmatiser au nom d'un bagage de connaissances dont il distribuerait chaque année les portions dans sa classe, comme les tranches d'une encyclopédie, même soigneusement revue et corrigée. C'est d'une autre source que le professeur tire sa valeur enseignante : de l'incessante surveillance de sa persuasion intime, du souci de ne livrer à ses jeunes auditeurs que des réflexions méditées, ce qu'il croit être clair, ce qu'il juge raisonnable et digne de créance. Il rend à la parole sa gravité sacrée par le scrupule avec lequel il la pèse ; il se fait respecter, en un mot, parce qu'il prend tout le premier l'attitude du respect, d'abord à l'égard de sa propre mission, ensuite en gardant avec soin dans les disciplines souvent délicates dont il traite et sur lesquelles règne une si capricieuse variété d'opinions, cette attitude de neutralité qu'un éducateur contemporain a si nettement définie, « l'expression scolaire de la liberté de conscience ».

1. Extrait du discours prononcé par M. Berrod, professeur de philosophie au lycée de Chaumont.

De là vient que des aveux d'ignorance même rehaussent la dignité du maître. Socrate qui fut un des plus éminents accoucheurs d'âme professait seulement son ignorance. Tant mieux si parfois un problème embarrasse le professeur de mathématiques; il cherche avec ses élèves et leur apprend mieux ainsi le labeur de la découverte que par l'exposé savant de dix solutions toutes faites. Tant mieux que telle objection adressée à la théorie qu'expose le professeur de philosophie, le surprenne; il sera conduit peut-être à limiter telle affirmation trop audacieuse ou à faire apercevoir par un autre biais la force ou la solidité de la doctrine. Tant mieux si dans l'explication d'un texte de langue étrangère morte ou vivante, une expression revêt un sens si complexe que le correcteur trouve difficilement l'équivalent exact; qu'il l'avoue et se réjouisse de faire admirer en cette occasion la souplesse de l'esprit humain et la variété de ses produits; sentant ses scrupules, ses élèves y gagneront ce sens du relatif que les excursions en des auteurs lointains développent à l'instar des voyages réels. Tant mieux enfin et plus visiblement encore si telle expérience de physique ou de chimie, d'abord décrite dans sa simplicité schématique, ne présente pas quand on la réalise la belle ordonnance annoncée; les spectateurs y apprendront, par la plus excellente leçon de choses, que la nature n'obéit pas à nos lois sans protester, que la rigueur de nos théories est à la merci du moindre incident, du plus petit fait, comme en histoire l'accidentel empêche de ramener à un ordre fatal la suite et les bouleversements des empires.

Et l'entreprise ardue s'inaugure ainsi d'affranchir peu à peu l'enfant; nous tentons de le mettre dans l'impossibilité de se payer de mots désormais; nous lui imprimons le pli, pour plus tard, d'en toujours appeler des autorités extérieures, contrainte, prestige des hommes, antiquité d'une opinion, à cette autorité intrinsèque qu'une affirmation tire de sa conformité à la raison. Toute sa science, tout son dévouement le maître doit les tourner à développer le sens droit de ses jeunes auditeurs, à leur constituer comme une méthode de respect...

La Peur[1].

Chers enfants,

Parmi les défauts que l'éducation doit s'efforcer de corriger en vous, il en est un que la famille et l'école négligent; c'est la peur.

L'école le néglige parce qu'il n'a guère l'occasion de se manifester chez elle, et aussi parce qu'il ne la gêne pas; car le peureux ne trouble pas l'ordre comme font l'indocile et le dissipé; il est tranquille, et les maîtres apprécient fort la tranquillité des élèves. Quant à la famille, elle a trop souvent le tort grave d'employer la peur comme moyen d'éducation. Pour faire obéir un récalcitrant ou taire un braillard obstiné, elle appelle le garde champêtre, le gendarme, le ramoneur ou Croquemitaine.

Cependant il ne faut pas jouer avec la peur; elle fait beaucoup de mal, puisqu'elle donne l'angoissante appréhension de la souffrance et même de la mort; et, ce qui est plus grave, toute la vie peut être gâtée par elle. C'est pourquoi j'adresse le discours d'aujourd'hui aux petits peureux et aux petites peureuses avec l'espoir de les réconforter.

Petits peureux, je n'ai pas l'intention de me moquer de vous ni de vous humilier. Ce n'est pas votre faute si vous avez peur. Au temps où, dans vos berceaux, vos yeux s'émerveillaient de découvrir vos mains, vos pieds et le reste du monde, on devinait à des froncements de votre nez et de votre bouche, à des grimaces et à des soubresauts que vous seriez des peureux. La peur vous est donc venue en naissant; elle est un héritage. Comment elle

1. Discours prononcé le 6 octobre 1912, à la distribution des prix des écoles primaires du Nouvion-en-Thiérache, par M. Ernest Lavisse, membre de l'Académie française.

vous a été transmise et d'où elle vient, c'est un mystère. Pourquoi donc le poussin qui vient de casser sa coquille reconnaît-il le cri de l'oiseau de proie qu'il n'a jamais entendu et court-il en gambade rapide et boiteuse vers l'aile de la poule, alors que d'autres bruits ne l'inquiètent pas ?

Hommes et bêtes, nous apportons en naissant des terreurs aussi vieilles que le monde. Aujourd'hui encore nous sentons des émotions et répétons des gestes des premiers hommes, qui eurent tant de raisons de s'effrayer quand ils commencèrent de vivre sur la terre inconnue qu'il fallait conquérir, sous le ciel mystérieux qu'il fallait comprendre. La peur est la première émotion que l'humanité ait sentie. Rien n'est plus humain que la peur.

Mais ce n'est pas le moment de disserter sur une si grave matière; je voulais dire seulement que votre peur n'est pas une honte. Dans le commun héritage, vous avez reçu un peu plus que votre part; voilà tout. Seulement, petits peureux, vous avez un devoir particulier dans la vie : il faut que vous fassiez, d'un poltron, un brave.

Comment opérer ce miracle ?

Un très grand philosophe, Descartes, nous l'enseigne :

« Pour exciter en soi la hardiesse et ôter la peur, il ne suffit pas d'en avoir la volonté; mais il faut s'appliquer à considérer les raisons, les objets ou les exemples qui persuadent que le péril n'est pas grand; qu'il y a toujours plus de sûreté en la défense qu'en la fuite; qu'on aura de la gloire et de la joie d'avoir vaincu, au lieu qu'on ne peut attendre que du regret et de la honte d'avoir fui... »

Pour suivre le conseil de Descartes, nous allons d'abord raisonner votre peur.

De quoi donc avez-vous peur, d'ordinaire ? De l'éclair et du tonnerre, d'un craquement entendu ou de formes entrevues dans l'obscurité de la nuit; d'un chien rencontré sur une route, d'une vache qui vous regarde pendant que vous traversez une pâture...

Mais, dites-moi, combien de vaches vous ont encornés ? Combien de chiens vous ont mordus ? Ces formes qui vous effrayèrent la nuit, n'était-ce pas, à la lumière revenue, votre jupe ou votre

pantalon ? Le craquement, combien de fois fut-il suivi de l'apparition d'un voleur ? Le tonnerre, combien de fois vous a-t-il tués ?

Sans doute, il y a des foudroiements, des vols, des assassinats ; mais ce sont des événements ; on les compte ; on les met dans les journaux. C'est de quoi vous rassurer déjà. Chaque fois que vous revient une peur, rappelez-vous que vous l'avez sentie plus d'une fois, et qu'il ne vous est rien advenu. Elle s'est donc moquée de vous. Dites-lui : « Toi, je te connais, laisse-moi tranquille. » Et vous voilà sur le chemin du courage.

A présent, il faut vous persuader « qu'il y a toujours plus de sûreté en la défense qu'en la fuite ». Ce précepte de Descartes est confirmé par le proverbe : « La peur n'évite pas le danger. » Ajoutons que même elle le crée souvent.

Voici un chien ; il se promène, étant monté sur pattes très certainement destinées à cet usage. Il s'arrête devant un crottin — tous les goûts sont dans la nature — il se remet en marche ; mais son nez le tire vers le gazon du bas-côté ; il flaire l'odeur de quelque bête qui a passé ; puis il se met à courir ; on dirait qu'il se rappelle qu'il a quelque chose à faire de très pressé, et qu'il veut regagner le temps perdu.

Et voilà une vache ; elle a fini de paître ; elle n'a pas commencé à ruminer ; il faut bien qu'elle passe son temps ; alors, puisqu'elle a des yeux, — et même de beaux yeux, — elle regarde, à sa façon, « vaguement, quelque part ».

Mais vous, vous avez peur. Vous supposez à ce chien ou à cette vache, des intentions hostiles. Et vous vous sauvez à toutes jambes. Ces bêtes sont bien capables de vous courir après, pour faire comme vous ; car il n'y a pas que les hommes qui fassent bêtement ce qu'ils voient faire à d'autres. Et vous avez ainsi créé le danger.

Mais il est possible qu'en effet ce chien et cette vache soient de mauvaises bêtes et qu'il faille vous défendre contre elles. Malheureusement vous ne savez comment vous y prendre.

Un jour — j'avais votre âge — je me promenais avec un brave homme qui, venu d'Auvergne en vendant sur le chemin des cannes et des parapluies, s'arrêta au Nouvion pour s'y établir. J'aimais sa compagnie, parce qu'il racontait des histoires amusantes avec

le sonore roulement des *r*, à l'auvergnate, et une gesticulation vive, étonnante à nos yeux de gens calmes, qui mettent leurs gestes à la caisse d'épargne, pour les en retirer dans les grandes circonstances. Pendant que nous causions, un chien parut, dont la mine était désobligeante. Le père Ritoux vit que j'en étais impressionné. « Comment! Tu as peur des chiens ? » me dit-il. Il fit le geste de prendre un caillou, et le chien, qui comprend très bien ce geste-là, se sauva. « Je vais te montrer, ajouta le père Ritoux, comment il faut faire si un chien fonce sur toi. » Sa main serra sa canne; il se baissa jusqu'à quelques centimètres du sol, dessina un coup faucheur et me dit : « Avec ce coup-là on casse une patte et l'on est tranquille. Mais tout à l'heure, si nous rencontrons encore un chien, je te ferai voir autre chose. » Un autre chien survint; les chiens surviennent souvent. Quand il fut à quatre pas de nous, le père Ritoux lui tourna le dos brusquement, se plia en deux et mit sa tête entre ses jambes écartées. Le chien, qui n'avait jamais vu un animal portant la tête à cet endroit-là, s'enfuit en hurlant.

Je vous ai raconté cette histoire pour vous amuser, mais avec une intention sérieuse. Je pense qu'il faudrait avertir les enfants de tous les dangers qu'ils peuvent rencontrer et de leur dire la façon dont ils doivent se conduire s'ils les rencontrent en effet. Je pense que le temps ne serait pas perdu que l'on donnerait à une éducation préparatoire au courage, et dont le premier objet serait de prémunir contre la surprise et l'effarement.

Mais aucune éducation ne serait efficace si vous n'y collaboriez. Il faut que vous vous persuadiez de vous enhardir. Consultez votre petit amour-propre qui ne donne pas de mauvais conseils, il s'en faut. Comparez-vous à tels camarades francs d'allure, fermes sur leurs pieds et de qui le regard va droit devant lui. Auprès d'eux, vous, de qui les jambes et les regards semblent toujours prêts à s'enfuir, vous êtes de pauvres petits garçons. Ne vous résignez pas à n'être que de pauvres petits garçons. Faites un effort continu pour exciter en vous la hardiesse, comme disait Descartes.

Je vous avertis que vous ne vous débarrasserez pas tout à fait de vos peurs. Même il est probable que vous en garderez toute

votre vie la réminiscence. Pour avoir vu, quand j'étais tout petit, le tonnerre tomber à quelques mètres de moi, je sens, toutes les fois que le tonnerre se fâche pour de bon, un obscur désir d'aller me cacher dans la cave. Et le trottinement menu des souris qui m'inquiétait autrefois me gêne encore aujourd'hui, bien qu'on m'ait dit, il y a longtemps, trop longtemps, que les petites bêtes ne mangent pas les grosses. Mais on ne vous demande pas de ne pas avoir peur; on vous demande de ne pas avoir peur de votre peur, et de la combattre et de la vaincre. Après quoi vous recevrez votre récompense, qui sera belle.

Ce sera disait Descartes « la gloire et la joie ». Laissons la gloire; c'est pour les grands. Mais vous, mes petits, vous aurez la joie d'être contents de vous. Vous penserez en regardant les camarades nés braves : « Je n'ai plus rien à leur envier, au contraire, car je me suis fait mon courage à moi-même; il est bien à moi, mon courage. » Et vous ferez la connaissance d'un sentiment que je vous souhaite, la fierté, non pas la fierté des vaniteux que les gens de chez nous raillent d'un mot drôle, — je ne le cite pas parce qu'il est inconvenant — mais la bonne fierté de braves garçons assurés de pouvoir dans les moments difficiles compter sur eux-mêmes.

Cette assurance et cette fierté vous la porterez dans la vie.

Peut-être la vie vous réserve des dangers. Peut-être connaîtrez-vous des heures où, devant la mort possible, votre corps tremblera et vos dents claqueront; mais alors, étant des hommes, vous appellerez à votre secours non plus votre petit amour-propre, mais les sentiments les plus élevés de l'âme humaine.

Ne désespérez jamais de votre courage. Savez-vous que Henri IV, le « roi vaillant », au moment de charger l'ennemi, ne se sentait pas à l'aise? On dit même que parfois une colique l'obligeait à descendre de cheval un moment. Mais, sitôt remonté sur sa bête, quelles charges il menait à Ivry ou à Fontaine-Française sous le panache blanc! Quelle ruée sur le chemin de l'honneur! Mais que faisait donc sa peur? Elle exaltait sa bravoure.

Turenne, qui combattit en tant de batailles, tremblait sous le feu. On vous a probablement cité cette parole qu'il adressait à son corps : « Tu trembles, carcasse; mais si tu savais où je te

mènerai tout à l'heure, tu tremblerais bien davantage. » Méditez-la cette parole; elle est une des plus belles que jamais on ait dites. La carcasse, c'est la partie basse de nous, occupée d'elle-même, inquiète de sa conservation, naturellement fuyarde devant le danger. Mais il y a une autre partie de nous, la partie haute; ici habitent la fierté de soi-même et le sentiment du devoir. Turenne, de cette partie haute, considère la basse et la méprise. « Tu trembles, carcasse, c'est ton affaire; tu trembles parce que tu es une carcasse; mais moi, je suis maréchal de France, et je m'appelle Turenne! »

Petits peureux, je viens de vous mettre en belle compagnie, j'espère! Je sais bien que vous n'êtes ni des Turenne, ni, probablement, de futurs maréchaux de France. Mais, tous tant que nous sommes, si modeste que soit notre vie, des occasions s'offrent à nous de choisir entre le chemin de l'honneur et un autre chemin. Méfions-nous de notre carcasse; elle prendra l'autre chemin, si nous la laissons faire.

Chers enfants, c'est donc le sentiment de notre dignité personnelle, de notre honneur et de notre devoir qui crée ou fortifie le courage dans chacune de nos âmes. C'est le même sentiment qui, avec l'amour de la patrie, inspire le courage national.

Les nations ont leurs heures de péril. Vous entendez dire de temps en temps qu'il va y avoir la guerre; on le disait l'année dernière; on le dit à l'heure où je vous parle; on le dira l'année prochaine. Or, la guerre serait un événement grand et terrible. La France, qui fut vaincue et qui souffre d'une blessure toujours ouverte, le sait bien, et pourtant elle demeure tranquille. Il n'est pas vrai qu'elle soit plus orgueilleuse ni plus vaine que les autres nations; même, elle est trop encline à se dénigrer elle-même; mais au fond, elle n'ignore pas ce qu'elle vaut. Elle sent en elle des vertus et des forces qui, plus d'une fois, au cours des siècles, l'ont tirée d'abîmes, où on la crut perdue. Son histoire est grande et glorieuse, glorieuse par les armes et glorieuse par l'esprit. Comme toutes les nations, elle a fait sa part de mal, et mérité, à de certains jours, des malédictions; mais elle a racheté ses méfaits par des bienfaits innombrables. Des peuples furent affranchis par elle, qui s'en souviennent. Son esprit généreux et

clair a révélé la dignité humaine à des hommes de divers pays, qui l'ignoraient. Elle se sait noble parmi les nations. Certes, le monde autour d'elle a bien changé depuis un demi-siècle. Un peuple s'est élevé près de nous, qui nous rappelle, à tout propos, et trop souvent sur un ton de haine insolente, qu'il est grand et fort. Ce peuple est grand et fort en effet. Mais la France, qui ne menace personne, ne craint non plus personne. Elle sait qu'elle est la France, tout de même.

L'Instruction des Emigrants en Italie[1].

Modane : la gare sombre et lugubrement sale, comme si chaque voyageur, avant de passer la frontière, y laissait la dîme de sa tristesse et de sa crasse; submergeant les touristes, une cohue d'hommes, à l'aspect fruste, les uns étalant aux yeux des douaniers la pauvreté de leurs valises, les autres adossés aux murs graisseux, attendant, passifs, l'arrivée du train. Ce sont des émigrants italiens. A la gare Saint-Lazare : une file d'omnibus déverse des dizaines et des dizaines de familles; les femmes s'accroupissent sur des paquets; quelques-unes allaitent leurs nourrissons; les hommes font quelques pas, puis s'arrêtent; debout, ils échangent de rares paroles ou interrogent l'un d'entre eux, sans doute mieux renseigné. Ce sont encore des émigrants italiens, mais ceux-là plus misérables. Épuisés par le voyage et, plus encore, par de longues années de privations, le regard vague, ils contemplent avec lassitude et indifférence l'activité qui les entoure. Des enfants circulent, le regard plus vif : ils n'ont pas atteint l'âge où l'habitude de la détresse émousse l'intelligence et la curiosité.

Le même spectacle se reproduit sur les quais d'embarquement du Havre, de Gênes, de Naples, etc. C'est par centaines de mille

1. Outre les renseignements recueillis à l'Exposition de Turin (1911), au Congrès des instituteurs italiens à l'étranger (1911), nous avons principalement utilisé le *Rapport du commissariat de l'émigration au ministère des Affaires Étrangères pour l'année 1909-1910*, publié avec une introduction d'un haut intérêt par M. L. Rossi, 1910, les *Annuaires des Écoles italiennes à l'étranger*, 1906 et 1911, le *Maître des émigrants* publié par A. Cabrini, la *Préparation de l'émigrant italien*, du même auteur, les *Procès-verbaux du congrès des secrétariats laïques de l'émigration*, 1911, la *Revue coloniale*, organe de l'Institut colonial italien, C. Fidel, l'*Émigration italienne*, 1910, etc.

que, chaque année, des Italiens partent de leur patrie à la conquête du pain. Les divers États de l'Europe fournissent au monde des capitaux, des ingénieurs; l'Italie fournit à l'Europe comme au Nouveau Monde, une grande partie de la main d'œuvre.

Or, ces émigrants sont pour la plupart dans un état d'ignorance lamentable : « Par défaut d'instruction, écrit M. Corradini dans son rapport à la Commission centrale du Midi, ces émigrants occupent le dernier degré dans l'échelle de l'émigration internationale au delà de l'Océan. » Il faut porter remède à ce mal. Nous voudrions montrer ici par quels moyens l'Italie compte y parvenir. Mais, avant d'arriver aux écoles pour émigrants, il est indispensable de dire, en quelques mots, ce qu'est l'émigration italienne en elle-même, ce qu'elle représente aux yeux des Italiens. Sans cette étude préliminaire, on ne comprendrait pas le problème qu'ils ont à résoudre.

Les statistiques sont éloquentes. En 1876, le chiffre des émigrants est de 108 771; en 1906, il atteint 787 977. La crise américaine le fait baisser : il est de 704 675 en 1907, de 486 674 en 1908; mais il se relève à 625 637 en 1909. Ce sont les chiffres officiels donnés par le Commissariat de l'émigration. Ils exigent quelques remarques : tout d'abord ils ne correspondent pas exactement à la réalité. Ils sont établis d'après les demandes de passeports et d'après le registre d'embarquement. Or, tous ceux qui ont demandé des passeports ne partent pas, et, d'autre part, un certain nombre d'émigrants quittent l'Italie sans que le commissariat en soit averti. L'émigration clandestine n'est pas uniquement alimentée par la traite des blanches. Malgré les efforts de l'administration, plusieurs milliers de malheureux se laissent encore enrégimenter et échappent au contrôle et aux garanties officiellement établies, pour le plus grand profit de leurs racoleurs.

En second lieu, il ne faut pas considérer tous ces émigrants comme partis définitivement. S'il en était ainsi, rien que de 1900 à 1909, l'Italie aurait perdu 5 727 996 de ses habitants, sans compter l'accroissement des familles établies à l'étranger. La réalité est tout autre. Parmi ces émigrants, beaucoup sont des ouvriers qui, à des époques fixes, quittent leur province pour aller travailler soit en Europe, soit en Amérique : ce sont

les émigrants temporaires. Ils reviennent passer la morte saison dans leur pays. C'est un mouvement analogue à celui qui, chez nous, amène dans les centres les maçons de la Creuse et du Limousin. Seulement, en Italie, l'émigration se fait non seulement à l'intérieur du pays, mais à l'étranger. Autrefois l'émigration temporaire se produisait surtout pour l'Europe; et, dans les statistiques, on considère encore comme synonymes les termes émigration temporaire et émigration européenne. Aujourd'hui, un grand nombre des ouvriers qui partent pour l'Amérique sont des émigrants temporaires.

Un ouvrage, l'*Émigration en Argentine*, publié par la Société de patronage et de rapatriement de Buenos-Ayres, que nous avons pu lire à l'Exposition de Turin, cite l'exemple de Piémontais, travaillant dans l'Argentine, en août et en septembre, y demeurant le temps de la récolte, d'abord au nord, puis descendant à mesure que la récolte est mûre, pour se rembarquer à Buenos-Ayres, dans les premiers mois de l'année suivante. « Ils suppriment ainsi l'hiver de leur existence de misère. » D'autres s'établissent pour quelques années et reviennent quand ils ont amassé un petit pécule. Pour l'intelligence des statistiques, il serait utile de compter à part cette émigration périodique. On comprend que ce calcul ne soit pas possible. Elles donnent en bloc le chiffre des rapatriements, chiffre par lui-même incertain. En 1909, 337 019 personnes s'embarquent dans les ports italiens et au Havre; 134 207 y débarquent, revenant d'Amérique. En 1908, année de la crise économique aux États-Unis, les rentrées surpassent les départs (304 675 contre 167 511). De 1902 à 1909, il est parti par cette voie, 3 366 391 Italiens; il en est rentré 1 382 863, c'est-à-dire 58 p. 100[1].

Si l'on considère les pays vers lesquels l'émigration se porte de préférence, on trouve que, sur les 625 637 Italiens émigrant en 1909, 280 351 vont aux États-Unis, 84 949 dans l'Argentine, 56 863 en France, 66 931 en Suisse, 53 391 en Allemagne, 2 705 en Tunisie. Il y a des oscillations correspondant à la hausse et à la baisse de l'activité économique dans les pays d'immigra-

1. En 1910, 348 741 départs dans les ports italiens et au Havre, 147 390 retours. Les quatre premiers mois de 1912 présentent une diminution sur la période correspondante de 1911 : 82 527 départs contre 115 622 retours.

tion. En 1908 où le nombre des émigrants aux États-Unis fléchit dans des proportions considérables, il augmente pour la France et pour la Suisse.

Ceux qui émigrent, ce sont tout d'abord des ouvriers agricoles (169 303 hommes et 24 781 femmes); puis, des ouvriers du bâtiment (54 319 hommes et 1 309 femmes); des terrassiers et des manœuvres (164 363 hommes et 12 642 femmes); des ouvriers d'usine (48 037 hommes et 13 495 femmes). Les professions libérales n'occupent que 1 736 hommes et 313 femmes, les autres professions 30 226 hommes et 40 762 femmes. Que ce soit en Amérique ou en Europe, l'ouvrier italien est employé aux travaux les plus fatigants, défrichement, construction de tunnels, travaux de mines, travail du verre; et, si l'Italie trouve parfois à s'enorgueillir d'avoir collaboré à de grandes œuvres, — nous avons entendu considérer le percement du Lœtschberg comme une victoire italienne, — elle souffre qu'une part si humble et si dure soit réservée à ses enfants dans cette coopération.

Avec ce va et vient continuel, il est difficile de savoir combien d'Italiens vivent à l'étranger. Des derniers recensements opérés dans les divers États d'Europe et d'Amérique, le Commissariat de l'émigration a extrait les indications suivantes. Le nombre des Italiens vivant à l'étranger dépasserait actuellement 5 millions 1/2, exactement 5 557 746, soit 900 562 en Europe, 191 919 en Afrique, 4 445 056 en Amérique, 7 709 en Océanie, 12 500 en Asie. Il était de 1 032 392 en 1881 et de 3 344 548 en 1901. Il s'est donc élevé de plus de 2 millions en dix ans. En Europe c'est la France qui abrite le plus d'Italiens : 400 000, sans compter la Tunisie : 100 000, et l'Algérie : 45 374. En Amérique, ce sont les États-Unis : 1 779 059 ; puis le Brésil : 1 500 000, et enfin l'Argentine : 1 million.

Opposons à ces 5 millions 1/2 d'Italiens les 4 000 Italiens vivant dans les colonies propres de l'Italie et nous comprendrons qu'au point de vue économique, les colonies « sans drapeaux » occupent dans ses préoccupations une part beaucoup plus large que les autres.

Ce sont de petites Italies qui se constituent ainsi à l'étranger, momentanément ou à demeure. A New-York, il y a un quartier italien. Perce-t-on le Lœtschberg, une véritable bourgade ita-

lienne se crée, bien misérable, il est vrai, et qui ne survivra pas aux travaux; et, actuellement, dans le département de Meurthe-et-Moselle, il y a plus de 30 000 ouvriers italiens, vivant à l'italienne, et donnant à leurs concitoyens qui les visitent l'impression de n'avoir pas quitté leur pays.

Les causes de ce mouvement sont très simples. L'Italie ne peut nourrir sa population dont l'accroissement atteint 133 pour 10 000. Elle compte 113 habitants par kilomètre carré, et, sur ses 28 664 843 hectares, 15 419 000 seulement sont cultivés. L'enquête officielle entreprise récemment sur la situation du Midi a confirmé que la misère était la cause unique de l'émigration. C'est la ruée des provinces méridionales vers l'étranger, c'est-à-dire le départ des éléments les plus misérables de l'Italie, qui a grossi le chiffre des émigrants dans des proportions si considérables. En 1876, sur 1 080 000 émigrants, il n'y avait que 7 000 méridionaux; en 1901-9, sur une moyenne de 597 000, ils sont 278 000, soit 46,6 p. 100 de l'ensemble. Le reste de l'émigration est fourni principalement par le Piémont, la Lombardie, la Vénétie, l'Emilie, la Toscane, l'Ombrie.

Ce mouvement ou plutôt sa croissance ne laisse pas d'inquiéter quelques Italiens. Si l'émigration n'enlevait que le surplus de la main-d'œuvre, elle ne serait que bienfaisante. Mais il n'en est pas ainsi. Ce ne sont pas seulement ceux que l'Italie ne peut nourrir, mais ceux qui auparavant la cultivaient, ceux qui, avec le progrès des finances et de l'administration, accroîtraient le domaine cultivable, développeraient son industrie, ce sont ceux-là, aussi, qui vont porter à d'autres peuples le secours de leurs bras, qui vont aider les concurrents de leur pays. Dans certains villages du Midi, il ne reste plus que les hommes incapables de travailler. Les petits propriétaires se plaignent de ne plus trouver personne pour cultiver leurs terres. Les salaires sont montés de 0,80 à 1 et même à 2 lires. Les effectifs militaires sont diminués. Puis l'émigration a de fâcheux effets au point de vue moral : le nombre des adultères, des avortements, des naissances illégitimes s'accroît. Les enfants sont obligés de travailler et ne peuvent fréquenter l'école[1]. Les émigrants qui reviennent, rapportent

1. Dans son beau rapport paru en 1910, M. Corradini relate que, fréquemment, des émigrants, voyant à l'étranger les avantages de l'instruction,

dans le pays des habitudes d'intempérance; l'alcoolisme monte. La traite des blanches sévit dans des proportions considérables.

Enfin, les émigrants permanents, les 5 millions d'Italiens établis définitivement à l'étranger, sont perdus pour la mère-patrie. Leurs enfants seront américains, argentins, brésiliens, etc...; eux-mêmes prennent les intérêts de leur pays d'adoption, quand celui-ci entre en concurrence avec l'Italie.

Ces plaintes ne sont pas rares; mais, hâtons-nous de le dire, elles se perdent dans le concert des voix qui exaltent les bienfaits de l'émigration.

Si haut que s'élève le nombre des émigrants, répond-on, il n'atteint pas l'accroissement annuel de la population. La diminution de la misère et les avantages moraux qui en proviennent compensent, et au delà, les maux qui viennent d'être signalés. Les Italiens, revenus au pays après un séjour à l'étranger y rapportent un sens plus développé de la liberté individuelle, parfois même de l'hygiène; en tout cas, ils gardent le souvenir d'une civilisation plus développée. La criminalité baisse. Si les Italiens établis à l'étranger sont perdus pour la mère-partie, c'est que celle-ci n'a pas su se les attacher. Enfin, ces désavantages fussent-ils réels, il est un fait qui les contrebalance. De 1894 à 1906, l'émigration a fait rentrer en Italie plus de 3 milliards dont les deux tiers ont été placés dans les caisses d'épargne. En 1908, les Italiens établis aux États-Unis, ont, à eux seuls, envoyé 320 millions. Dans une communication faite récemment à l'occasion d'un congrès, un homme bien placé pour avoir des données précises, le directeur de la Banque d'Italie, évaluait à 450 millions au minimum les sommes envoyées chaque année par des émigrants italiens. Le directeur des postes de Marseille, dans son rapport pour 1911, signale que, sur 5 442 595 francs adressés par la poste, 3 805 300 francs ont été envoyés en Italie, en 74 157 mandats de 48 francs en moyenne. La même année, il n'était venu d'Italie que 650 000 francs. Or on peut affirmer que la majorité de ces mandats ont été envoyés par des émigrants italiens. Le même phénomène se reproduit partout. Un banquier genevois nous

conseillent d'envoyer leurs enfants à l'école. Quelques-uns y vont; mais, dès le printemps, quand il faut travailler aux champs, ils n'y retournent plus.

disait qu'à certains jours on pouvait à peine suffire aux envois de mandats adressés en Italie. Encore ces 450 millions ne représentent-ils que l'argent adressé par la poste ou par l'intermédiaire des banques. On ne peut évaluer les sommes que les émigrants rapportent sur eux. En disant donc que l'émigration enrichit annuellement l'Italie de 500 millions, on n'est pas loin de la vérité.

Ce n'est pas le seul avantage pécuniaire qu'elle en retire. L'émigration est certainement pour beaucoup dans l'accroissement des exportations. Rien que pour l'Argentine, de 20 millions, en 1892, elles ont passé à 134 millions, en 1909. De même, grâce à elle, la marine marchande s'est développée. L'émigration temporaire lui assure un chiffre suffisant de passagers au retour comme à l'aller. En 1909, 63,5 p. 100 des émigrants ont été transportés par des compagnies de navigation italiennes.

Nous avons dit quelle était la part du Midi dans l'émigration. Songe-t-on ce qu'est pour ces provinces déshéritées la constitution du capital ainsi formé par les émigrants? L'émigration a permis à des paysans d'acheter, seuls ou en commun, de petites propriétés et de s'affranchir de l'usure. Elle fournit, en un mot, ce que ne pouvaient procurer ni l'État, ni l'accord ingénieux des bonnes volontés, de l'argent. Ces avantages ont été mis en lumière dans une récente discussion au Parlement italien.

Et, alors, on comprend le sentiment qu'inspire l'émigration aux Italiens. On comprend que son utilité, que l'apport de capitaux qui ont, dans une sérieuse mesure, contribué à relever le crédit du pays, les aident à supporter ce qu'il y a de cruel dans le spectacle d'une partie de leurs concitoyens quittant le sol natal. On comprend même qu'en face des grands travaux accomplis grâce à la main-d'œuvre fournie par leurs compatriotes, ils ressentent comme un sentiment de fierté. Nous citions tout à l'heure « la victoire italienne » du Lœtschberg. Dans un très éloquent discours prononcé au Parlement, M. Enrico Ferri a pu montrer l'Amérique du Sud, en grande partie défrichée, sillonnée de chemins de fer grâce aux émigrants italiens. L'émigration n'est plus seulement, comme le disait M. Scalabrini, l'inspecteur général des écoles italiennes à l'étranger, « une fonction normale de notre peuple, résultant de sa natalité, fonction bienfaisante qui rétablit et maintient l'équilibre entre

l'accroissement de la population et la capacité nutritive du sol », c'est une conquête pacifique dont l'Italie peut s'enorgueillir. Ne pouvant reconstituer, selon le rêve de quelques-uns, l'empire romain des côtes méditerranéennes, elle sème des colonies dans le monde entier.

D'ailleurs, qu'on accepte l'émigration avec enthousiasme ou qu'on s'y résigne, c'est un courant bien établi et l'on ne saurait aller contre. Seules, des modifications dans le régime économique de l'Italie, la diminution de la natalité qui se produit dans le reste de l'Europe, le développement de l'industrie nationale, la mise en culture de *latifundia*, et aussi des barrières opposées à l'envahissement des ouvriers italiens par les pays étrangers, pourraient diminuer le chiffre des départs. Chez nos voisins, quelques-uns escomptent la colonisation de la Tripolitaine pour diminuer l'émigration. Cette terre offrirait aux nationaux un travail profitant, cette fois, uniquement à l'Italie. Cet espoir a rallié à la conquête des esprits qui, sans cela, lui auraient été hostiles. Il ne semble pas qu'il soit justifié. Pour cultiver ce qui, dans la Tripolitaine, est cultivable, peu de bras seront nécessaires, et ce n'est pas son annexion qui arrêtera le courant vers l'Amérique.

L'émigration italienne est donc un phénomène durable. Elle constitue, en fait, pour l'Italie une industrie précieuse, qui n'exige pas une mise de fonds, et par suite, convient merveilleusement à un peuple n'ayant pas de capitaux disponibles. C'est, de plus, une industrie en pleine prospérité, dont on peut encore accroître le rendement, en protégeant, en perfectionnant celui qui en est l'ouvrier, l'émigrant.

Cette protection, ce perfectionnement, c'est ce que se proposent et l'État et les œuvres privées qui consacrent à l'émigration le meilleur de leur effort. Pendant longtemps, l'État est demeuré indifférent en face de l'émigration; l'initiative privée semblait suffisante pour exercer le devoir de tutelle rendu nécessaire par la faiblesse et l'ignorance des émigrants. Dans ce domaine comme dans celui de l'école, comme dans celui de l'assistance, l'expérience a prouvé que la bonne volonté des particuliers ou des communes ne pouvait dépasser une certaine limite. Nous avons montré, ici même, comment la puissance de l'État avait dû se manifester de jour en jour plus clairement, afin de

combattre l'ignorance. Il a fallu aussi que l'État intervînt pour défendre les émigrants et les émigrés contre les multiples formes de l'exploitation. Qu'on se figure, en effet, ces malheureux, pour la plupart sans aucune instruction, ignorant tout, non seulement du pays où ils se rendent, mais de l'existence, telle qu'ils l'ont entrevue dans un bourg misérable de la Basilicate ou de la Sicile, incapables de comprendre un autre langage que le patois de leur village, aussi enclins à croire le coquin qui exploitera leur misère qu'à suspecter l'homme qui s'efforcera de les secourir et de les guider. Quelle proie facile pour celui qui veut s'emparer du lopin de terre qu'ils possèdent, pour l'entrepreneur de transport, pour l'aubergiste, pour l'employeur, enfin pour l'escroc qui vole leurs économies sous prétexte de les envoyer au pays! C'est avant le départ que commence, pour eux, le danger. Pour se renseigner, ils ne trouvent souvent d'autre personne que l'agent de la compagnie de transport, lequel, remarque M. Cabrini, soutient l'émigrant comme la corde soutient le pendu.

Avant tout, il a donc fallu édifier une œuvre de tutelle. Les lois de 1901 et de 1910, les décrets de 1901, 1902, 1909, etc., y ont pourvu. Un Commissariat de l'émigration a été créé à Rome. L'émigrant est guidé et protégé, dans sa province et dans sa commune, par des Comités et des patronages, dans les ports par des Inspecteurs, à bord par des Commissaires, à l'étranger par des Instituts de protection, des correspondants, des Inspecteurs, des patronages qui unissent leurs efforts à ceux du corps consulaire.

Les compagnies de navigation ne peuvent transporter des émigrants que si elles satisfont à des conditions précises de sécurité et d'aménagement. La largeur des couchettes, le nombre des couvertures, l'éclairage des dortoirs, l'installation de l'infirmerie sont déterminés, tout comme la ration de vivre, de café et de vin. Dans la très belle section de l'émigration à l'Exposition de Turin, nous avons vu une infirmerie et une salle d'opération destinées à des paquebots d'émigrants et qui montraient bien l'efficacité des prescriptions légales.

L'État s'efforce aussi d'empêcher l'émigration clandestine pour les enfants et les jeunes filles; il s'efforce de garantir les

émigrants contre les fausses directions, contre les voyages entrepris au hasard, sur des on-dit, sans savoir s'ils trouveront l'emploi de leurs bras et de leur profession. Le Commissariat publie un bulletin mensuel et des brochures contenant toute indication utile sur les pays d'émigration, sur les conditions du travail dans ces pays. Il existe des guides de l'émigrant italien en France, en Suisse, aux États-Unis, dans l'Argentine, etc... Rien que de janvier 1909 à janvier 1910, lisons-nous dans une publication de l'*Umanitaria*, le réveil de l'activité législative et gouvernementale en matière d'émigration a été marqué par : la réforme de la loi sur l'émigration, la réforme de la loi sur les écoles italiennes à l'étranger, la convention franco-italienne sur les ouvriers non majeurs; la convention italo-luxembourgeoise pour les malades et les indigents, la présentation d'un projet de loi sur la protection juridique des émigrants, la création de tous nouveaux *addetti* de l'émigration, l'initiative d'une conférence internationale d'émigration, l'allocation annuelle de 50 000 lires pour les écoles d'émigrants dans le Midi.

L'État n'a pas prétendu étouffer les initiatives privées. Tout au contraire, les patronages et les secrétariats fondés par elles peuvent se voir transférer les pouvoirs attribués par la loi aux Comités officiels. C'est ainsi que la célèbre société de Milan, l'*Umanitaria*, que l'*Opera di assistenza agli operai italiani emigrante*, que la société *Dante Alighieri* ont fondé des secrétariats et travaillent activement et utilement à guider et à soutenir les émigrants européens. Ces sociétés publient des guides, des manuels, analogues à ceux qui émanent du Commissariat de l'émigration ou à ceux que des particuliers ont eux-mêmes composés. D'autres groupements aident les agents officiels à protéger les émigrants transocéaniens. Et tous, commissariats, secrétariats, comités communaux, sociétés laïques ou confessionnelles, prennent l'émigrant par la main, lui indiquent où il lui convient d'aller, comment il doit prendre son passeport et son billet, ce qu'il doit payer et ne pas payer, quand il doit se trouver au port d'embarquement, où il doit coucher, quels sont ses droits à bord, ce qu'il doit faire en arrivant, par quelle voie il doit envoyer ses économies. Et, à lire le détail de ces précautions, on sent l'inexpérience absolue de ces malheureux,

véritables enfants que la vie arrache du milieu primitif où ils végètent pour les jeter dans l'aventure. On comprend aussi que, malgré tout cet effort, il semble que peu de chose ait été faite. L'œuvre de tutelle est si compliquée, elle doit s'exercer sur tant d'individus, elle doit résoudre tant de cas particuliers, qu'elle paraît toujours inférieure à son objet.

C'est que la tâche de l'État ou des sociétés privées n'est pas achevée quand l'émigrant a pu, sans avoir acquitté des droits indûs, ayant été suffisamment couché et nourri, soit attendre sa destination, soit en revenir.

L'émigrant ou plutôt l'émigré se trouve dans une situation compliquée : il est Italien, et, comme tel, conserve des attaches en Italie, d'où les questions relatives aux héritages, au service militaire, etc. ; il vit à l'étranger, et, comme tel, participe à la vie étrangère, d'où les difficultés naissant de la législation, des conditions du travail, etc... Il peut, il est vrai, se soustraire, en partie, à cette complication, en renonçant nettement à sa patrie d'origine ; mais cela ne fait pas le compte de l'Italie. De là, un effort pour assouplir la législation et pour arriver, par des accords internationaux, à ce que l'Italien émigré participe dans la mesure du possible, aux avantages consentis par chaque État à ses nationaux, sans perdre, vis-à-vis de l'Italie tout au moins, sa qualité d'Italien. Il y a là un intérêt qui a influé sur la législation de l'Italie, en particulier sur l'élaboration des lois sociales. Et c'est encore dans ce sens qu'une loi toute récente a réglé la question de la nationalité de l'Italien à l'étranger ; elle autorise, pour ainsi dire, une suspension de la nationalité. L'Italien, qui pendant un séjour à l'étranger, est devenu Argentin, Brésilien, etc., pour jouir de tous les droits du pays où il habitait, recouvre la nationalité italienne quand il est revenu dans son pays et y a fait un séjour de deux ans. Les fils d'Italiens nés à l'étranger, et, comme tels, étrangers, conservent leur qualité d'italiens à moins qu'ils n'optent pour la nationalité étrangère.

Pour rattacher les émigrés à leur patrie, beaucoup voudraient leur voir attribuer le droit de vote. En attendant que cette réforme ait été réalisée, la nouvelle loi électorale prescrit l'inscription des émigrants permanents sur une liste spéciale, lors de

la revision annuelle des listes électorales. Ils sont admis à voter dès leur retour, après avoir fait constater leur identité. Le législateur n'a pas osé aller plus loin ni autoriser, comme certains le demandaient, le vote par délégation. Un certain nombre de dispositions analogues ont été prises. En outre, les consulats et les vice-consulats italiens ont été multipliés, et, continuellement, on voit les agents officiels du gouvernement italien intervenir pour défendre les intérêts de leurs nationaux émigrés.

*
* *

Pour efficace qu'elle soit, cette tutelle donne des résultats insuffisants. Plutôt que de prendre, au départ, les émigrants par la main comme des enfants, ce qui les laisse sans guide et sans appui, le jour où ils sont livrés à eux-mêmes, il importe de leur apprendre à se diriger. Ici l'intérêt de l'émigrant est conforme à celui du pays. Le jour où l'émigrant sera mieux instruit de tout ce qu'il doit savoir à l'étranger, lui-même sera plus heureux, et l'émigration plus productive.

Le dernier congrès des Italiens à l'étranger a mis en pleine lumière cette nécessité. Il recherchait pourquoi le labeur immense de l'émigration n'avait pas des résultats plus fructueux pour la mère-patrie. Cet examen révéla des causes multiples que je résume d'après un rapport de M. Cabrini. Ces causes, c'est l'ignorance des avantages qu'offrent aux émigrants la législation de l'Italie et celle des pays d'émigration; c'est l'infériorité technique du travail italien dans les États où l'enseignement professionnel est développé; c'est l'exploitation de l'émigrant par les intermédiaires; c'est l'isolement des ouvriers italiens se tenant à l'écart de l'organisation ouvrière; c'est l'impuissance à maintenir longtemps les groupements d'émigrants, l'union intellectuelle et morale avec la patrie, etc.[1].

Ce sont là des défauts auxquels il est, sinon facile, du moins possible de remédier. Que l'émigrant soit préparé à sa tâche, que son éducation professionnelle comprenne des notions sur le pays

1. Tout dernièrement, l'évêque de Crémone, Mgr Bonomelli, l'âme de l'*Œuvre d'assistance aux ouvriers italiens émigrants*, a montré la situation lamentable des ouvriers italiens qui travaillent dans la Meurthe-et-Moselle.

qu'il va habiter, ses habitants, sa législation, qu'il ait été initié aux pratiques de l'association, de la mutualité, et il ne sera plus l'être incomplet et inconscient que l'on nous dépeint. « Le problème de la protection des émigrants, a-t-on dit, est, en grande partie, un problème d'instruction des émigrants eux-mêmes ». On peut en dire autant de l'émigration considérée sous tous ses aspects. Sa valeur, ses résultats moraux et matériels dépendent de l'instruction des émigrants eux-mêmes.

Or, si l'on veut comprendre l'étendue du problème, il faut se souvenir qu'aujourd'hui beaucoup d'émigrants n'ont pas la plus élémentaire instruction. N'oublions pas que le Midi fournit actuellement les 46,6 p. 100 du chiffre total de l'émigration.

On a bien placé des bibliothèques sur les paquebots. Mais quel profit en tireraient ces malheureux qui, dans une forte proportion, ne savent pas lire?

Un double effort est nécessaire : en Italie, instruire le futur émigrant; hors de l'Italie, instruire l'émigrant illettré et ses enfants.

Il y a bien quelques voix pour s'élever contre cette nécessité : mais elles sont trop intéressées pour être entendues. Tous les hommes, toutes les œuvres qui s'occupent des émigrants sont d'accord pour reconnaître que leur ignorance est un danger pour eux en même temps qu'une perte et une honte pour l'Italie. Aussi les pays d'immigration où l'instruction populaire est florissante, comme les États-Unis, voient-ils, avec regret, arriver ce flot d'illettrés qui, de jour en jour, leur paraissent plus justement « indésirables ». Au premier congrès des œuvres d'éducation populaire tenu à Milan, en 1906, nous avons entendu Mme de Brazza raconter que le président Roosevelt lui avait manifesté l'intention d'interdire l'accès des États-Unis aux illettrés. Cette intention n'a pas été réalisée, mais l'ignorance des émigrants n'en demeure pas moins un mal qu'il faut combattre.

Depuis longtemps, l'État, les sociétés, les congrégations entretiennent des écoles italiennes à l'étranger. En 1869, 40 000 lires sont inscrites au budget pour leur être distribuées. A la suite d'une enquête prescrite en 1871, le crédit est augmenté. En 1883-84, il dépasse 300 000 lires. Il y a, dès lors, trois sortes d'écoles; celles du gouvernement (16), celles des

particuliers ou des sociétés privées, celles des congrégations. Entre 1887 et 1891, sous le ministère Crispi, une ère nouvelle commence pour les écoles. Beaucoup sont rattachées à l'État; d'autres sont créées et placées dans la même situation. Les programmes sont réformés, le personnel en partie renouvelé. Les écoles demeurées autonomes doivent se soumettre à des règles fixes pour recevoir une subvention de l'État. Le décret du 8 décembre 1889 fait date dans l'histoire de ces écoles.

Les écoles de l'État passent au nombre de 98 avec 15 319 élèves dont 7 077 Italiens et 8 242 étrangers, les écoles subventionnées passent à 220 avec 12 790 élèves. La dépense totale s'élève à 1 574 938 lires.

En 1891, sous le ministère di Rudini, mouvement contraire : 55 écoles cessent d'être des écoles de l'État et la dépense est réduite à 900 000 lires. Après sa chute, l'organisation précédente est reprise, mais sur des bases plus modestes. On augmente le nombre des écoles laissées en 1891 et on accroît considérablement celui des écoles subventionnées. Un décret du 23 août 1894 fixe l'administration et les programmes, tout en leur laissant une certaine souplesse.

En 1905-6, il y avait 85 écoles de l'État (écoles primaires, secondaires, du soir, d'adultes, d'arts et métiers) toutes dans le bassin de la Méditerranée, avec 16 171 élèves.

En 1910-11, les chiffres étaient : 94 écoles de l'État avec 17 045 élèves et 410 maîtres, nécessitant une dépense de 2 356 345 lires, chiffre qui, me fait remarquer l'éminent inspecteur général des écoles à l'étranger, M. Stoppoloni, est actuellement plus élevé, la loi du 18 décembre 1910 ayant eu pour effet d'accroître le traitement des maîtres d'au moins 1 000 lires. Il existe 702 écoles subventionnées avec 63 112 élèves, dont 454 écoles laïques (33 491 élèves), et 248 écoles confessionnelles (29 621 élèves). Ces écoles reçoivent une subvention de 435 555 lires (écoles laïques : 302 105; écoles confessionnelles : 133 450). On voit que cet enseignement a non seulement atteint mais dépassé ce qu'il était sous le ministère Crispi. Outre ces écoles, il y a des écoles privées, laïques et religieuses.

La loi du 18 décembre 1910 a donné un statut aux écoles italiennes à l'étranger. Ces écoles sont dans la dépendance du

ministre des Affaires Étrangères, qui, pour les questions pédagogiques, s'entend avec son collègue de l'Instruction publique. Une direction générale et un conseil central ont été institués au Ministère des Affaires étrangères. Le Conseil comprend, outre le Directeur général, un directeur ou un professeur résidant en Italie, élu par ses collègues de l'étranger, un instituteur choisi dans les mêmes conditions, un délégué du Commissariat de l'émigration, un représentant des sociétés d'assistance aux émigrants. Dans chaque colonie est établi un comité, présidé par l'agent consulaire, et qui comprend des représentants du corps enseignant. Les écoles royales comprennent des écoles primaires de garçons et de filles, des classes enfantines, des jardins d'enfants, — ce sont les plus nombreuses, — des cours du soir et du dimanche. L'État entretient aussi des écoles secondaires dont l'enseignement, général, technique, commercial, adapté aux besoins du pays, correspond plutôt à notre enseignement primaire supérieur. Les écoles primaires sont, en général, gratuites; les écoles secondaires le sont pour les enfants de familles pauvres qui sont capables de profiter de l'enseignement qui y est donné. L'enseignement doit y être adapté aux besoins locaux, et, dit la loi, doit resserrer les liens qui unissent la colonie à la mère patrie. Enfin la loi a fort amélioré la condition des maîtres qui, jusque-là, était assez précaire. Une commission a été constituée pour déterminer les programmes des écoles italiennes à l'étranger. Elle n'a pas encore terminé ses travaux.

La création des écoles royales italiennes eut pour cause principale le dissentiment entre le Vatican et l'Italie. Il eut sa répercussion dans la Méditerranée orientale où les congrégations se montraient assez aggressives envers le nouvel État laïque. Certaines d'entre elles, d'ailleurs, se trouvaient protégées par la France, ce qui pouvait inquiéter le sentiment national. Mais tout s'arrange, surtout en Italie. Aux termes de la loi de 1910, les écoles de l'État sont laïques, mais on y donne l'enseignement religieux, à des heures placées en dehors de l'horaire, quand les pères de famille le demandent. En quelques endroits même, on a pu voir des écoles laïques de l'État tenues par des religieuses. Enfin l'État subventionne les écoles congréganistes. Pour empêcher que l'hostilité du Vatican ou l'influence des nations protec-

trices des congrégations ne s'exercent dans les écoles établies à l'étranger, aux dépens des intérêts nationaux, deux sociétés se sont fondées qui veillent à ce que le sentiment religieux ne soit pas développé à l'exclusion du patriotisme : l'association nationale pour l'Orient, la Société Christophe Colomb pour l'Amérique. Ces sociétés servent souvent d'intermédiaire aux subventions de l'État.

Il semble bien que ce compromis ne satisfasse pas tout le monde, et le mouvement qui, au cours de ces dernières années, s'est dessiné en faveur de l'enseignement purement laïque, s'est étendu au dehors de l'Italie. Nous avons entendu, à Turin, les représentants des instituteurs italiens à l'étranger, dans leur dernier congrès, émettre le vœu que l'école « accentuât son caractère de laïcité, de patriotisme et de modernité et que l'État cessât de subventionner des écoles congréganistes là où il a ses écoles propres ».

Publiques ou privées, laïques ou confessionnelles, ces écoles sont-elles suffisantes? Dans plusieurs congrès, on donna à cette question une réponse négative, confirmée par les statistiques. Les chiffres que nous avons indiqués plus haut sont éloquents. Quant on lit que, dans les écoles subventionnées de l'Argentine, il n'y a que 6 801 élèves pour une population italienne atteignant un million, dans celles du Brésil (1 500 000 Italiens), 16 295 élèves, dans celles des États-Unis (1 779 059 Italiens), 17 395 élèves, il faut bien reconnaître que l'effort à accomplir est considérable. Encore ces chiffres sont-ils en progrès sensible sur la précé dente statistique.

La nouvelle loi et le mouvement favorable à l'instruction qui en a permis le vote, contribueront certainement à grossir le nombre des écoles. Mais, aujourd'hui, elles sont loin de répondre aux besoins. Les fils d'émigrés ont, il est vrai, la ressource de fréquenter les écoles étrangères. Mais il n'y a que l'Argentine où, à l'école primaire, ils puissent apprendre l'italien. Ailleurs, la fréquentation de l'école les achemine sûrement vers l'oubli de leur patrie d'origine.

*
* *

Sur 37 395 élèves fréquentant, en 1906, les écoles italiennes à l'étranger, 653 seulement figurent sur les statistiques comme assistant aux cours du soir. C'est dire combien il faut peu compter sur ces cours pour permettre à l'émigrant illettré de s'instruire. On ne voit d'ailleurs pas comment les ouvriers italiens distrairaient de leur dur labeur le temps nécessaire pour apprendre ce qui ne leur a pas été enseigné dans la mère-patrie. Un journal italien décrivait récemment le pays de Briey où travaillent plus de 30 000 Italiens; le long des routes, il a vu beaucoup de cabarets; c'est là et non à l'école du soir que s'écoule le temps laissé libre par le travail.

Si, donc, l'Italie veut que les émigrants cessent d'être ce qu'ils sont, il faut qu'elle les instruise avant leur départ. C'est ce que demandait, au dernier congrès des Italiens à l'étranger (1911), un vieil émigrant à qui trente ans de séjour dans l'Argentine avaient montré les dangers de l'ignorance : « Vous devez, s'écriait-il, vous instruire avant de partir. » Et ce devoir, le congrès le fit sien, en votant des conclusions conformes; et la Commission centrale pour le Midi en reconnut également la nécessité, en décidant d'organiser des écoles, des cours et des conférences pour émigrants, et la fédération des instituteurs fit de même, en reprenant les vœux déjà exprimés dans deux de ses congrès et en votant la motion suivante que lui soumettait M. Angiolo Cabrini. « Le Congrès engage toutes les sections et les membres isolés de l'Union à favoriser toutes les initiatives qui tendent à élever le niveau intellectuel et moral des émigrants et émet le vœu que l'on fournisse aux maîtres les moyens propres à accomplir cette tâche. »

Depuis de longues années, M. Cabrini poursuit une campagne en vue d'assurer l'instruction des émigrants. En 1906, à Milan, au Congrès des œuvres d'éducation populaire, il avait éloquemment développé sa thèse. Il a plus de chance aujourd'hui d'être entendu et l'école d'émigrants est déjà, en quelques endroits, une réalité. N'est-ce pas aussi une garantie de succès que la présence au ministère de M. Credaro qui écrivait en 1910 : « L'école

ne doit pas *préparer* à la vie mais *introduire* dans la vie. Un instituteur rural italien qui n'*introduit* pas ses élèves dans les mystères de l'émigration, vole son traitement et trahit ses élèves. »

Où donc le maître doit-il remplir l'office auquel, d'après M. Credaro, il lui serait criminel de se dérober? Avant tout, dans la quatrième et la cinquième classe, spécialement instituées ou développées en vue de fournir aux futurs travailleurs les connaissances qui leur seront nécessaires. La réforme de 1905, en assouplissant les programmes, donne aux maîtres la faculté d'adapter leur enseignement aux besoins locaux. Dans les villages qui fournissent un contingent régulier à l'émigration, il est donc possible, dès l'école primaire, de fournir aux enfants un grand nombre de notions sur la géographie, sur les voyages, sur leurs droits et leurs devoirs, qui leur seront plus tard indispensables. Il est en outre facile d'insister sur les connaissances, arithmétique, dessin, etc., utilisables dans la profession qui sera la leur. Un grand nombre de livres scolaires ont été publiés à l'usage des émigrants.

Seulement cela, c'est pour les générations futures, celles qui profiteront des cinquième et sixième classes, là où elles seront instituées. Ceux qui n'ont pas eu la chance d'être aussi favorisés doivent théoriquement trouver dans les cours d'adultes, cours du soir ou du dimanche, les moyens de combler les lacunes de leur instruction. Mais, hélas, il s'en faut que la pratique soit conforme à la théorie. On doit donc instituer pour ceux-là des conférences spéciales, conférences rapides, faites au moment le plus favorable, moment qui diffère suivant les pays, et dans lesquelles on condensera ce que M. Cabrini appelle d'un mot heureux et significatif *l'instruction-viatique*. Ce sont là les écoles pour émigrants; 50 000 lires sont inscrites au budget, pour permettre d'en établir dans le Midi. Il est urgent d'augmenter ce crédit et de créer partout des écoles de ce type.

Qu'enseigne-t-on ou qu'enseignera-t-on dans ces cours?

M. Corradini, l'éminent directeur de l'Enseignement primaire, l'a indiqué en quelques mots dans son rapport à la Commission centrale du Midi : « Ces écoles devront donner aux émigrants d'une façon sommaire, mais précise et efficace, la connaissance de leurs droits dans les pays d'outre-mer, et du moyen de les

faire valoir, de la configuration géographique et économique, des périls et des luttes qu'ils auront à vaincre, et, autant que possible, la connaissance des deux ou trois cents mots de la langue étrangère indispensables pour se faire comprendre, sinon pour comprendre pleinement l'idiome de leur nouveau pays. Mais, ajoute-t-il, la première préoccupation de ces écoles sera de relever le sentiment de la dignité humaine et celui de l'italianité, afin que l'émigrant conserve profond et fervent dans le cœur le sentiment de sa dignité et celui de la patrie dans des pays où d'inexorables nécessités économiques et sociales le contraignent de rechercher ses moyens d'existence. »

Tel est, d'une façon générale, l'objet de l'enseignement. Dans la pratique, les programmes varieront suivant le degré de culture, — ou d'ignorance — des élèves. Si le maître se trouve en face d'hommes ayant reçu une instruction primaire, il s'efforcera, dit M. Corradini : 1° de reviser et de compléter ce qui a été précédemment appris « spécialement en fait de géographie générale, d'arithmétique et de géométrie, de législation sociale italienne » ; 2° de fournir des notions sur « la géographie physique, économique, politique des pays d'immigration, sur la législation du travail, les assurances, les accidents, les pratiques en vigueur dans ces pays pour ce qui regarde la vie et l'activité des travailleurs, sur le système monétaire, le système des poids et mesures [1], sur la langue, ou, pour être plus précis, les termes usuels les plus nécessaires, les phrases indispensables dans les circonstances les plus importantes de la vie » ; 3° de renseigner sur « l'opportunité et les époques de l'émigration, l'émigration clandestine, les mirages de l'émigration, la nécessité pour l'émigrant de connaître les principales dispositions soit de nos lois sur l'émigration, soit des lois sur l'émigration des pays où il se rendra. » Là où les émigrants sont des ouvriers qualifiés, le programme doit être complété par un enseignement professionnel.

Mais souvent, trop souvent, le maître aura en face de lui des auditeurs illettrés, et, pour ceux-là, il devra se limiter à des

1. Dans un numéro récent du *Corriere Italiano* on racontait l'embarras d'un Italien établi à Briey; un maçon français lui présente une facture où figuraient 995 décimètres cubes. Comment en calculer le prix? Ni lui, ni d'autres ouvriers italiens ne purent y arriver.

notions qui participent de l'indicateur de chemins de fer, aux indications purement pratiques, à ce qui est une partie importante, sans doute, mais enfin une partie seulement du programme.

Veut-on quelques précisions à ce sujet? Qu'on lise soit le *Maître des émigrants*, petit opuscule publié en 1910 par M. Cabrini et qui me paraît un chef-d'œuvre de clarté et de sens pratique, soit le rapport qu'il présenta au Congrès de l'Union des Instituteurs en 1911.

M. Cabrini conçoit deux cours, comprenant chacun douze leçons et destinés, l'un à l'émigration transocéanique, l'autre à l'émigration sur le continent.

Les émigrants apprennent à connaître les règlements qui les intéressent et ce qu'ils ont à faire pour s'élever au même rang que les colonies allemandes moins nombreuses et pourtant plus florissantes grâce à leur éducation, à leur instruction, et à leur solidarité. On leur enseigne ce qu'est le Commissariat royal de l'émigration et ses attributions, les institutions auxquelles ils peuvent s'adresser et celles qui n'ont d'autre objet que de les exploiter et de s'enrichir à leurs dépens, celles qui peuvent leur venir en aide dans les ports, où ils peuvent trouver un abri, où ils peuvent changer la monnaie. On leur enseigne les conditions nécessaires pour émigrer, ce qui concerne le prix du billet, les bagages, le logement à bord, la vie à bord, la maladie, les réclamations. Puis, c'est l'arrivée en Argentine, le port, « les cinq premiers jours de l'arrivée et les facilités de voyage dans l'intérieur de l'Argentine, placement et protection. L'office de travail et la société de patronage et de rapatriement. Les patronages en province, etc. » On leur dit que «le travail doit être accompli honnêtement et sans porter atteinte à d'autres travailleurs, Italiens ou étrangers; pourquoi il ne faut pas accepter du travail là où il y a du chômage. » On leur recommande les bons rapports avec les travailleurs des pays d'émigration; on leur montre l'utilité des associations économiques : de secours mutuels, de coopération, des associations professionnelles. On leur enseigne comment il faut envoyer l'argent épargné en Italie : se servir de la Banque de Naples. Attention aux voleurs! On leur donne des notions sur la monnaie et les poids et mesures.

Deux leçons sont consacrées à la République Argentine, à

son histoire, sa géographie, son industrie, ses *Estancias*; deux autres à des lectures sur les coutumes et les paysages.

Ici le programme, on le voit, est très modeste. Il a pour but de fournir aux émigrants des notions très élémentaires, tout juste ce qu'il faut pour n'être pas volé et pour savoir comment se retourner. Lorsque la récente loi scolaire aura tous ses effets, sans doute pourra-t-on plus généralement enseigner le programme complet.

M. Cabrini, on a pu le voir dans les lignes précédentes, veut qu'on fasse une part à l'éducation propre de l'émigrant. Il reprend cette question dans un chapitre spécial de son manuel, intitulé : *Devoirs envers soi-même et envers ses compagnons de travail.* Il faut, dit-il, que l'émigrant soit convaincu de la nécessité de travailler honnêtement et d'avoir, à l'étranger, une conduite qui ne soit pas une honte pour son pays.

Et, par le travail honnête, il n'entendra pas seulement un travail consciencieux, mais un travail accepté dans des conditions honorables et qui n'est pas obtenu par un rabais sur les prétentions légitimes des ouvriers étrangers. C'est là une question de solidarité comme d'intérêt. Si les ouvriers italiens font une concurrence déloyale à la main-d'œuvre étrangère, ils tournent contre eux la population, et, comme le commerce local est déjà médiocrement disposé pour des gens faisant peu de dépenses, ils s'exposent à provoquer contre eux l'hostilité, hostilité qui peut se traduire par des lois restrictives, écartant l'ouvrier étranger des travaux publics. Et M. Cabrini recommande aux émigrants d'entrer dans des associations professionnelles qui, se tenant en rapport avec les associations ouvrières de l'étranger, maintiennent des conditions de travail acceptables.

Disons tout de suite que cette organisation souhaitable rencontre un obstacle dans l'ignorance des émigrants, en même temps qu'elle est très souvent combattue par les patrons, heureux de trouver dans le flux des ouvriers italiens une main-d'œuvre au rabais, maintenue sous la menace de l'expulsion.

L'éducation de l'émigrant doit s'étendre aussi à ce que M. Cabrini appelle la conscience nationale. Nous avons dit plus haut quel intérêt il y a à ce que les émigrants ne soient pas perdus pour la mère-patrie, à ce que toutes ces colonies, établies

à l'étranger, ne travaillent pas uniquement pour le pays qui les a reçus. Or, actuellement, le lien qui unit l'émigrant à l'Italie est très lâche. De Amicis nous a montré l'émigrant appuyé sur le bastingage du paquebot en partance et montrant le poing à l'Italie qui n'a su le nourrir. Ce n'est pas là un trait de romancier. Dans un intéressant article du *Tour du Monde*, M. J. Romancey cite un mot qui laisse peu d'espoir à cet égard. « Aimez-vous l'Italie? » demandait le sénateur Villari à des terrassiers Italiens occupés à creuser un tunnel en Suisse. « L'Italie, c'est le pays qui nous donne du pain, fut leur réponse. — Mais vous êtes italiens, insista l'économiste. — Non, puisque nous mourons de faim en Italie, nous n'en voulons plus. » Le mot est cruel; combien de fois dut-il être prononcé! Par contre, il est vrai, M. Enrico Ferri assurait à la Chambre des députés que, au cours d'une traversée, il avait eu l'occasion de constater le patriotisme des émigrants. Toujours est-il que ce patriotisme a bien des chances de sombrer quand il se heurte à l'intérêt; et l'intérêt, pour l'émigrant, c'est souvent de préférer sa patrie d'adoption à son pays d'origine. Si l'on veut avoir quelque chance de maintenir les liens qui attachent l'émigré à l'Italie, il faut, à l'école, développer chez lui la volonté de demeurer Italien. On peut y arriver en lui donnant conscience de ce qu'est l'Italie.

« Il est bien, par exemple, que, lorsque nos concitoyens vont en Amérique, ils sachent que cette terre fut découverte par un Italien; que, lorsqu'ils s'embarquent à Montevideo, ils sachent que, sous ces cieux, a brillé l'épée de Garibaldi; que, lorsqu'ils suivent le cours du Rhin, ils sachent que la première civilisation fut apportée à travers ces forêts par les aigles de Rome. »

Les écoles d'émigrants fonctionnent déjà. M. Cabrini en cite quelques exemples dans son rapport. Nous trouvons d'autres renseignements dans la *Rivista Coloniale*, organe de l'Institut colonial italien, dans le *Bollettino del Lavoro per l'Emigrante italiano in Europa*, dans le compte rendu du quatrième congrès des Secrétariats laïques pour émigrants (1911), etc. Nous extrayons de ces documents divers quelques indications intéressantes.

Le Secrétariat de Belluno établit un programme qui comporte, outre les notions sur les droits et les devoirs de l'émigrant en pays étrangers, les obligations militaires, les monnaies;

le change, la législation du travail des femmes et des enfants, « des exercices pratiques de rédaction de lettres courtes et simples », des notions d'arithmétique de géométrie et de dessin. Ces notions sont limitées aux 4 règles, à l'étude des principales figures de géométrie, à la mesure des superficies et des volumes, au système métrique, aux poids, au calcul du volume, du poids et du prix de quelques constructions en maçonnerie, en bois, en fer, etc.

En 1908-9, l'ouverture de cinq écoles avait été décidée. Les cours devaient avoir lieu deux fois par semaine, le jeudi et le dimanche, pendant deux heures. N'y étaient admis que les jeunes gens âgés de plus de quatorze ans, sachant lire et écrire. Les matières, trop nombreuses pour figurer toutes sur l'horaire de chaque semaine, étaient ainsi réparties. Première semaine : jeudi, première heure, langue italienne; deuxième heure, arithmétique; dimanche, dessin. Deuxième semaine : jeudi, première heure, géographie; deuxième heure, géométrie; dimanche, dessin. Les cours durant de décembre à mars, et comprenant 30 leçons environ ou soixante heures, on voit le temps consacré à chaque matière : un peu moins de huit heures pour l'italien, l'arithmétique, la géographie et la géométrie.

Et encore, l'heure consacrée chaque quinzaine à l'italien n'est-elle pas réservée uniquement à l'étude de la langue ou à des exercices pratiques de rédaction. C'est dans cette heure que le maître place les notions sur le voyage, le change, etc.

Cette année-là, le Secrétariat ne put ouvrir que quatre écoles Il y eut 131 conférences, 160 élèves inscrits, dont 109 assidus. Et cette province a une population de 192 800 âmes; elle compta 17 814 émigrants en 1908 et 16 940 en 1909.

En 1910, des cours pour émigrants sont faits dans quatre communes. Ils comprennent de 16 à 22 conférences de trois heures chacune; des cours d'hiver ont lieu dans sept communes. De plus, une dizaine de maîtres donnent des notions sur l'émigration à leurs élèves, à l'école primaire et dans les cours du soir. Et c'est tout. On voit que les résultats ne sont pas très encourageants.

A lire le rapport du Secrétariat d'Udine, qui, lui, a franchi l'ère des débuts et qui est considéré comme ayant réussi, on aper-

çoit que la plupart des émigrants associés comptent beaucoup plus sur cette organisation pour les protéger que pour les instruire. Il faudra beaucoup de peine et de temps pour convaincre les émigrants mêmes qu'ils ont intérêt à suivre les cours institués à leur intention. Des gens qui, depuis des années, partent ou voient partir des émigrants totalement incultes, ont beaucoup de mal à se figurer que l'émigration puisse exiger des conditions plus favorables. Un des conférenciers de l'*Umanitaria*, M. Cassan, le constatait dans un rapport dont M. Cabrini cite des fragments. Son auditoire considérait toute instruction comme totalement inutile à leur carrière; intelligent d'ailleurs et nullement hostile à une culture générale. M. Cassan entreprit d'élargir leur horizon. Il leur résuma d'abord l'histoire depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, montrant l'évolution des institutions civiles, religieuses, et économiques dans le monde et surtout en Italie, cherchant ainsi « à leur donner, avec une plus profonde conscience de l'humanité et de l'Italie, le sens d'une plus large solidarité nationale et humaine. » Ce premier travail terminé, le conférencier se trouva plus à l'aise pour donner à ses élèves des notions sur la Société, la Nation, l'État, pour leur parler des droits et des devoirs du citoyen, pour les préparer à vivre pendant des mois « dans des pays ayant une autre constitution politique, à côté d'ouvriers plus avancés civiquement ». Puis vint un aperçu de la géographie d'Italie considérée presque exclusivement du point de vue économique. Ainsi les auditeurs se trouvèrent préparés à comprendre « à travers l'histoire, la géographie et l'économie, les causes, la nature et la signification du phénomène émigratoire » ; et, alors, le maître leur en parla longuement, leur montrant combien ils pouvaient eux-mêmes combattre les maux qui en résultent, insistant « sur les associations ouvrières à l'étranger, et sur la nécessité d'avoir une discipline de classe plus permanente ». Il termina en parlant « du travail, de sa part dans la production, de son évolution, de l'action politique, de l'organisation économique et de la législation sociale, cherchant à donner une notion claire et sereine des grands débats économiques de l'époque contemporaine. » Il eût été curieux d'avoir la sténographie de ces conférences et de savoir quel profit en retirèrent les auditeurs. Car l'expérience n'intéresse pas uni-

quement les écoles d'émigrants. Si elle a réussi, elle prouve l'importance que peut avoir l'enseignement de l'histoire ainsi comprise dans l'éducation des adultes.

Le secrétariat d'Udine est, je crois, le plus ancien; c'est un des plus florissants. Pour une population de 592 572 habitants, la province compta, en 1909, 31 348 émigrants. Ce sont les émigrants eux-mêmes qui contribuent aux dépenses aux moyen d'une cotisation. En 1911, 5 567 l'ont payée. Dans la province, les instituteurs sont zélés. Dans leur congrès réuni en 1911, à Udine, ils ont insisté sur la nécessité de ne pas séparer l'éducation propre de l'enseignement professionnel. Le rapport indique qu'ils ont suivi ce programme. En même temps, le service des bibliothèques circulantes s'est développé. Mais nous voyons qu'en 1911, 203 élèves ont été inscrits pour des cours d'émigrants; 154 seulement ont été assidus. C'est peu. Si on regarde les autres rapports, on trouve constamment un chiffre d'élèves très restreint. Dans la province de Novare, commune de Bee, on ouvre un cours de dessin et de construction, auquel est jointe une conversation de culture générale qui a lieu le dimanche; 38 élèves s'y font inscrire. Le secrétariat de Brescia décide d'ouvrir des écoles dans 15 communes : dans 8 seulement, il y a des inscriptions. Le plus souvent, il est vrai, on est dans la période de tâtonnements, et les résultats ne peuvent être, du premier coup, satisfaisants. Il n'en est pas moins clair que ces chiffres très bas, comparés à ceux de l'émigration, ne laissent pas d'impressionner.

Pour des écoles, il faut des maîtres. Ai-je besoin de dire que, pour exécuter la tâche que je viens de décrire, on compte sur l'instituteur? Nous avons trop l'habitude, en France, d'accumuler sur lui toutes les charges pour douter qu'il en soit autrement en Italie. Et qui d'ailleurs, en dehors de lui, pourrait l'assumer? Or, les instituteurs ne se sont pas montrés partout disposés à accepter ce surcroît de besogne; et cela, semble-t-il, pour deux raisons, la première, c'est qu'ils reculent devant un surcroît de travail, insuffisamment rétribué, — le rémunération atteint à peine une centaine de lires, — ensuite parce qu'ils ne sont pas en état de donner cet enseignement. Dans un rapport du secrétariat de Vérone pour 1911, il est constaté qu'on aurait ouvert un plus

grand nombre d'écoles, si on avait trouvé des personnes aptes à donner l'enseignement aux émigrants.

La motion votée au congrès de 1911 semble indiquer que la masse des instituteurs est maintenant prête à assumer cette nouvelle charge. Elle sera lourde. Les instituteurs seront appelés à jouer dans leur commune un rôle très important. Dans les provinces méridionales où n'existent pas les institutions d'assistance aux émigrants prescrites par la loi, c'est le maître qui forcément les suppléera. La bonne volonté ne suffit pas. Il faut que l'instituteur soit mis en état de remplir deux tâches : tâche pour ainsi dire administrative, tâche éducative. Pour les y préparer, voici ce que proposait la Commission des écoles pour émigrants par l'organe de son rapporteur, M. Cabrini.

Les maîtres seront formés : 1°) dans les écoles normales de garçons et de filles ; 2°) ; à l'école pédagogique et dans des cours d'été et d'automne destinés à rénover et à développer la culture de l'instituteur ; 3°) dans des cours spéciaux pour les instituteurs sur l'émigration.

A l'école normale, il suffirait de six leçons faites dans la dernière année pour préparer le futur maître d'une façon générale, en lui faisant comprendre ce qu'est l'émigration et quelles nécessités elle impose. Le programme serait à peu près le même pour l'école pédagogique et pour les cours précédemment indiqués. On y ajouterait seulement « les indications et les règles, permettant au maître d'organiser dans sa commune l'instruction des émigrants et d'y provoquer la constitution des organes d'assistance avec le concours des communes, des associations ouvrières, de la Société Dante Alighieri ».

Quant aux cours spéciaux sur l'émigration destinés aux instituteurs (*Corsi speciali magistrali sull'emigrazione*), ils doivent aboutir à « la formation technique pour la préparation et l'assistance de l'émigrant. » Après ce que nous avons dit sur l'enseignement donné aux émigrants, on se figure aisément quel doit être le programme des cours destinés aux maîtres. Ils doivent être mis en état d'enseigner les matières indiquées plus haut. Nous n'y insistons pas ; disons seulement que, dans la pensée de la commission et de son rapporteur, ces cours seraient orga-

nisés par régions ou seraient communs à plusieurs provinces; ils comprendraient 30 leçons d'une heure chacune, complétées par autant d'heures d'exercices pratiques sur les guides, les atlas, les lois et réglements; donc, en tout, soixante heures réparties sur dix jours. Pour plus de précision, citons les conclusions de la commission.

I. Au début de l'année scolaire 1911-12, prendre les dispositions nécessaires pour que, dans la dernière année d'école normale, on donne des notions sur l'émigration et sur l'instruction des émigrants..

II. En août et septembre, convoquer cinq cents instituteurs des Abbruzes, du Latium, de la Campanie, de la Basilicate, de la Calabre et de la Sicile, choisis par les inspecteurs, aux cours régionaux d'émigration où ils seraient instruits par des spécialistes fournis par le Commissariat de l'émigration ou par l'Office pour les émigrants de la Société humanitaire.

III. Pendant les périodes de rapatriement en 1912, organiser dans 500 communes des écoles pour émigrants.

Certaines de ces mesures ont reçu un commencement d'exécution. Un arrêté du 14 août 1912 a fixé les dix communes où devaient avoir lieu, en septembre, les cours sur l'émigration destinés aux instituteurs. Ils durent huit jours et comprennent des conférences et des travaux pratiques. A chacun des cours, on n'admet que cent instituteurs, au plus, choisis dans les communes où il convient d'ouvrir des études pour émigrants. Sont rigoureusement exclus les maîtres qui représentent les entreprises de transports ou les agences d'émigration. Une indemnité de 8 lires par jour est allouée aux instituteurs qui ne résident pas dans la commune où sont faites les conférences ou en sont éloignés de plus de cinq kilomètres. La nature de l'enseignement est celle qui a été indiquée plus haut. Ces cours ont eu lieu régulièrement.

Tel est l'effort poursuivi afin d'élever le niveau des émigrants et de les rendre plus utiles à eux-mêmes et à leur pays. Pour être complet, il faudrait parler des tentatives faites pour développer leur éducation professionnelle, ou pour préparer, par exemple, de bons chefs de culture, travail entrepris avec succès par l'Institut d'agriculture coloniale italienne. Mais, sans doute, aurons-nous

l'occasion de revenir sur cette question, quand il sera possible de citer, non seulement des intentions et des projets, mais des résultats et des faits. Nous avons voulu simplement montrer comment l'Italie veut, au mieux de ses intérêts économiques, utiliser l'école qui, pour reprendre le mot de Crispi, le plus célèbre apôtre de son expansion coloniale « est le plus puissant élément de force et de cohésion de ses colonies, conserver parmi ses émigrés l'usage de sa langue si facile à perdre au milieu de populations parlant des langues comme le français et l'espagnol, ravive le sentiment patriotique, renforce les liens moraux qui attachent l'émigré à la mère-patrie, maintient, chez ceux qui seraient tentés de se fixer définitivement à l'étranger, le souvenir et le désir de la patrie. »

MAURICE ROGER

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Règlementation de l'examen annuel de l'instruction primaire des conscrits (Décret du 8 septembre 1912). — La loi du 29 juillet 1910 qui a établi un examen annuel de l'instruction primaire des conscrits avait prévu qu'un règlement d'administration publique, rendu après avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique, sur le rapport des Ministres de la Guerre, de la Marine et de l'Instruction publique, déterminerait la composition et le mode de nomination de la commission d'examen, la nature des épreuves écrites, et, pour les illettrés, de l'épreuve orale, le mode de correction et de notation et la publication des résultats.

Ce règlement est intervenu à la date du 8 septembre 1912; il est ainsi conçu :

« Article premier. — L'examen prévu par l'article 1er de la loi du 29 juillet 1910 à l'effet de constater l'instruction primaire des conscrits a lieu, pour tous les jeunes soldats du contingent, dans la quinzaine de leur incorporation. L'autorité militaire fixe le jour et le lieu de l'examen. Sur sa demande, adressée au préfet, des locaux scolaires sont mis à sa disposition.

Les engagés volontaires passent l'examen en même temps que les jeunes gens de la classe dont l'incorporation suit leur engagement.

Sont dispensés de cet examen tous les jeunes gens pourvus du certificat d'études primaires élémentaires ou d'un des diplômes ou certificats au moins équivalents dont la nomenclature sera arrêtée par le Ministre de l'Instruction publique [1].

« Art. 2. — Dans chaque centre d'examen, il est constitué une ou plusieurs commissions composées ainsi qu'il suit :

Le commandant d'armes ou un officier délégué par lui, président.

L'inspecteur primaire de la circonscription ou, à défaut, un autre fonctionnaire de l'enseignement public désigné par l'inspecteur d'académie, vice-président;

Un officier désigné par le commandant d'armes;

1. Cette nomenclature a fait l'objet d'un arrêté du Ministre de l'Instruction publique en date du 23 septembre 1912.

Un instituteur ou ancien instituteur public, ou, à défaut, un autre membre ou ancien membre de l'enseignement public désigné par l'inspecteur d'académie.

La commission ne peut délibérer que si deux de ses membres, dont un membre ou ancien membre de l'enseignement public, sont présents.

En cas de partage des voix, le président a voix prépondérante.

Lorsque la garnison du lieu d'examen ne compte qu'un ou deux officiers, la commission ne comprend que deux membres : un officier président, un membre ou ancien membre de l'enseignement public.

Chaque commission désigne un de ses membres pour remplir les fonctions de secrétaire.

« Art. 3. — L'examen comprend trois épreuves écrites, dont les sujets sont arrêtés par la commission sur la proposition de l'inspecteur primaire ou de son remplaçant :

1° Une épreuve d'écriture d'une durée d'un quart d'heure, consistant en une dictée très simple d'une dizaine de lignes au maximum ;

2° Une épreuve de calcul d'une durée d'une demi-heure, comprenant :

a) Une dictée de quelques nombres (de trois à cinq chiffres);

b) un petit problème comportant une addition et une soustraction;

c) un petit problème comportant une multiplication ou une division et quelques notions du système métrique;

3° La réponse à trois questions très élémentaires portant respectivement sur l'histoire de France, la géographie de la France et l'instruction civique. La durée de cette épreuve est d'un quart d'heure.

« Art. 4. — Ces épreuves sont appréciées d'après l'échelle suivante :

1re épreuve. — *Note 0* : Ignorance complète de l'écriture ou simple signature. *Note 1, 2 ou 3* : Écriture et orthographe insuffisantes, médiocres ou satisfaisantes.

2e épreuve. — *Note 0* : Travail nul. *Note 1* : Réponse satisfaisante à une question. *Note 2* : Réponse satisfaisante à deux questions. *Note 3* : Réponse satisfaisante aux trois questions.

3e épreuve. — *Note 0* : Travail nul. *Note 1* : Réponse satisfaisante à une question. *Note 2* : Réponse satisfaisante à deux questions. *Note 3* : Réponse satisfaisante aux trois questions.

« Art. 5. — Les conscrits qui ont obtenu au moins 5 points pour l'ensemble des questions écrites sont dispensés de suivre les cours établis par l'autorité militaire. Tous ceux qui n'ont pas obtenu cinq points sont astreints à suivre ces cours.

« Art. 6. — Les conscrits auxquels la note 0 a été attribuée pour la première épreuve sont soumis, le jour de l'examen, à une épreuve orale. Cette épreuve consiste dans la lecture d'un texte imprimé facile. Pour les conscrits incapables de lire à peu près couramment, la note 0 est soulignée d'un trait.

« Art. 7. — Un procès-verbal de l'examen, conforme au modèle annexé, est rédigé séance tenante par le secrétaire de la commission.

A ce procès-verbal est joint un état relatif aux jeunes soldats dispensés de l'examen, conforme au modèle ci-après.

Deux expéditions du procès-verbal et de l'état joint sont immédiatement adressées, par la voie hiérarchique, l'une au commandant de corps d'armée, l'autre à l'inspecteur d'académie.

Ces procès-verbaux et les états joints font l'objet, au siège de chaque inspection académique, de tableaux numériques récapitulatifs dont le modèle est arrêté par le Ministre de l'Instruction publique. D'après ces tableaux, une statistique annuelle par département, arrondissement, canton et commune, est dressée au Ministère de l'Instruction publique. La statistique générale par département est publiée au *Journal officiel*; la statistique particulière à chaque département est publiée au *Recueil des actes administratifs* ou au *Bulletin départemental de l'instruction primaire.*

« Art. 8. — En ce qui concerne les recrues de la Marine, l'examen des jeunes gens du contingent a lieu dans les conditions fixées à l'article 1er pour les conscrits de l'armée de terre. Pour les inscrits maritimes et les engagés volontaires, l'examen a lieu dans les trois mois qui suivent l'incorporation.

Les commissions d'examen sont présidées par un officier délégué par le préfet maritime. Le préfet maritime désigne également le second officier devant faire partie de la commission.

Les expéditions du procès-verbal d'examen et de l'état joint prévues par l'article 7 sont adressées l'une au préfet maritime, l'autre à l'inspecteur d'académie.

Les autres dispositions des articles ci-dessus sont applicables aux examens prévus au présent article. »

En adressant le texte de ce règlement aux Préfets, le Ministre de l'Instruction publique a cru devoir leur rappeler l'importance particulière qu'aura, chaque année, la publication des résultats de l'examen.

« La véritable sanction de l'examen, leur écrit-il, en dehors de l'obligation pour les illettrés de suivre les cours spéciaux dont le fonctionnement est prévu par l'article 2 de la loi du 29 juillet 1910, consistera, en effet, dans la publicité des résultats, publicité destinée, dans la pensée du législateur, à réveiller l'amour-propre et la fierté des citoyens par « la vertu stimulatrice des moyens de persuasion morale ».

« L'expérience de la Suisse a prouvé que l'appel à la raison publique finit par triompher de tous les préjugés qui entretiennent et parfois exploitent l'ignorance. Le « recensement intellectuel » des recrues suisses, opéré d'année en année pendant plus de trente ans, avec une persévérance inlassable, a accompli une véritable révolution dans les mœurs scolaires de ce pays; il a supprimé presque radicalement la catégorie des illettrés et considérablement réduit celle des

capacités inférieures. Les chiffres officiels, publiés sans commentaires, ont eu leur éloquence, et leur pouvoir a été magique. Dans un pays centralisé comme le nôtre, pourquoi n'obtiendrions-nous pas les mêmes résultats?...

« A cet effet, une statistique annuelle par département, arrondissement, canton et commune sera publiée au *Journal officiel*. Il appartiendra à MM. les Inspecteurs d'académie de faire insérer au *Recueil des actes administratifs* ou au *Bulletin départemental* de l'instruction primaire la statistique particulière à chaque département.

« Largement accessible à tous ceux qui s'intéressent au progrès intellectuel dans notre pays, la publication des résultats de l'examen ne saurait manquer de provoquer d'ardents commentaires dont l'écho se retrouvera dans la presse locale. Par là, les responsabilités seront partout établies et produites à la pleine lumière. Le jour où l'illettré, la commune, le canton, qui jusqu'ici abritaient leur ignorance et leur honte sous le voile d'un anonymat que l'extrême concision d'une statistique systématiquement globale empêchait de soulever, se verront démasqués, où le rapprochement et la comparaison, désormais possibles, avec des voisins plus instruits, les livrera d'abord à la curiosité malveillante, puis à l'indignation générale de l'opinion publique, ce jour-là, un grand pas sera franchi dans la voie de notre relèvement scolaire. »

Avis relatif aux épreuves d'histoire et de géographie du concours d'admission aux écoles normales supérieures d'enseignement primaire (sections des lettres) en 1913. — Les sujets des compositions écrites d'histoire et de géographie seront pris exclusivement, en 1913, dans les programmes suivants :

École normale de Fontenay-aux-Roses.

Histoire. — Histoire de la France et de l'Europe de la fin du XVIe siècle à nos jours.

Géographie. — I. Notions générales de géographie physique, telles qu'elles figurent au programme de la première année des écoles normales.

II. La France et ses colonies, telles qu'elles figurent au programme de la deuxième année des écoles normales.

École normale de Saint-Cloud.

Histoire. — L'Angleterre de 1784 à nos jours; — La Révolution française de 1789 à 1804; — Rapports diplomatiques et militaires de la France et de l'Espagne de 1610 à 1715.

(N. B. — Les questions posées à l'oral sur les matières non comprises dans ce programme peuvent porter sur les grands sujets d'histoire de l'antiquité.)

Géographie. — France et colonies françaises : Le bassin de la Seine; le massif central; l'industrie française; l'Indo-Chine française.

Europe : La péninsule ibérique; La Belgique; la Hollande; le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande.

Pays hors d'Europe : L'Indoustan et l'Indo-Chine anglaise; le bassin du Nil; les États-Unis d'Amérique.

Géographie générale : Notions générales sur les flores et sur les faunes; les minéraux utiles; les chemins de fer.

(N. B. — A l'examen oral de géographie, deux questions sont tirées au sort par chaque candidat : l'une porte sur une des matières du programme ci-dessus; l'autre est prise en dehors.)

Avis relatif aux épreuves d'histoire et de géographie de l'examen du professorat des écoles normales (ordre des lettres) en 1913. — Les aspirants et aspirantes au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (ordre des lettres) sont informés que les programmes d'histoire et de géographie auxquels seront empruntés, en 1913, les sujets des compositions écrites, ont été ainsi fixés :

Histoire. — 1° La Gaule indépendante, la Gaule romaine, la France mérovingienne, carolingienne et capétienne jusqu'à la mort de Saint-Louis.

2° Le XVIIe et le XVIIIe siècles (Histoire générale 1610-1789).

Géographie. — 1° La France et ses colonies.

2° Les pays méditerranéens.

Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires de l'enseignement secondaire. Sujets de compositions donnés au concours de 1912. — *Composition française.* — I. *Dictée*[1]. — *Molière, Corneille, Racine et La Fontaine.* — Aimer Molière, c'est avoir une garantie en soi contre bien des travers et des vices d'esprit; aimer Molière, c'est être antipathique à toute manière dans le langage et dans l'expression; c'est ne pas s'amuser et s'attarder aux grâces mignardes, aux finesses recherchées, aux coups de pinceau léchés, au marivaudage en aucun genre, au style miroitant et individuel.

Aimer Molière, c'est n'être disposé à aimer ni le faux bel esprit, ni la science pédante; c'est savoir reconnaître à première vue les Trissotin et les Vadius ; c'est aimer la santé et le droit sens de l'esprit chez les autres comme pour soi.

Aimer et préférer ouvertement Corneille, c'est sans doute une belle chose, et, sans aucun doute, bien légitime : c'est vouloir habiter et marquer son rang dans le monde des grandes âmes; et pourtant n'est-ce pas risquer, avec la grandeur et le sublime, d'aimer un peu

1. La ponctuation n'est pas dictée.

la fausse gloire jusqu'à ne pas détester l'enflure et l'emphase, un air d'héroïsme à tout propos? Celui qui aime passionnément Corneille peut n'être pas ennemi d'un peu de jactance.

Aimer au contraire et préférer Racine, ah! c'est sans doute aimer avant tout l'élégance, la grâce, le naturel, la vérité, la sensibilité, une passion touchante et charmante; mais n'est-ce pas aussi, sous ce type unique de perfection, laisser s'introduire dans son goût et dans son esprit de certaines beautés convenues et trop adoucies, de certaines délicatesses excessives, exclusives? Enfin, tant aimer Racine, c'est risquer d'avoir trop ce qu'on appelle en France le goût, et qui rend si dégoûté.

Aimer La Fontaine, c'est presque la même chose qu'aimer Molière, c'est aimer la nature, toute la nature, la peinture naïve de l'humanité, une représentation de la grande comédie « aux cent actes divers », se déroulant, se découpant à nos yeux en mille petites scènes, avec des grâces et des nonchalances qui vont si bien au bonhomme. La Fontaine et Molière, on ne les sépare pas, on les aime ensemble. — (Sainte-Beuve, *Nouveaux lundis*, t. V.)

II. *Questions*. — A. Mots à expliquer: 1° *antipathique* (être antipathique à toute manière); 2° *manière* (id.); 3° *marivaudage* (c'est ne pas s'amuser et s'attarder... au marivaudage en aucun genre,...); 4° *naïve* (la peinture naïve de l'humanité).

B. Phrases à commenter : Aimer et préférer ouvertement Corneille... c'est vouloir habiter et marquer son rang dans le monde des grandes âmes. — Celui qui aime passionnément Corneille peut n'être pas ennemi d'un peu de jactance.

C. Analyse grammaticale des mots suivants : 1° *grandeur* (n'est-ce pas risquer, avec la grandeur...); 2° *beautés* (de certaines beautés convenues); 3° *goût* (ce qu'on appelle en France le goût); 4° *dégoûté* (et qui rend si dégoûté).

D. Analyse logique de la phrase suivante : Aimer et préférer ouvertement Corneille, c'est sans doute une belle chose, et, sans aucun doute, bien légitime; c'est vouloir habiter et marquer son rang dans le monde des grandes âmes; et pourtant, n'est-ce pas risquer, avec la grandeur et le sublime, d'aimer un peu la fausse gloire, jusqu'à ne pas détester l'enflure et l'emphase?

Langue vivante[1]. — *Version allemande*. — *Eine Schulrevision Napoleons, I in einer deutschen Dorfschule*. — Es war an einem sonnigen Morgenr als der Besuch des Kaisers erwartet wurde. Wir Kinder wurden vor der Schule aufgestellt, um ein Lied zu singen. Wir hatten noch nicht lange dort gestanden, als wir eine Gruppe von Generälen auf die Schule zuschreiten sahen, in deren Mitte wir sofort den Kaiser erkannten. Sein gelbes Gesicht und sein finsterer Blick setzten uns

1. Le dictionnaire en langue étrangère est seul autorisé.

in Schrecken. Eilends liefen wir dann in das mit der französischen Fahne und mit dem Bilde des Kaisers geschmückte Schulzimmer und mit klopfendem Herzen sahen wir der Prüfung entgegen. Niemals vergesse ich den Eindruck, als der Kaiser durch die kaum mannshohe Tür in das niedere Zimmer eintrat. Die Kinder hatten solche Furcht, dass sie kaum zu antworten wagten. Napoleon wollte sich von den Kenntnissen seiner jungen Untertanen in der französischen Sprache persönlich unterrichten und begann selbst zu fragen. Der Kaise, überstürzte sich, er sprudelte die oft unverständlich bleibenden Worte heraus, und wenn die Antwort ausblieb, so warf er eine ärgerliche Bemerkung dazwischen. Angstvoll und erschrocken blieben wir zurück, als er davonstürmte. (*Monatsblatter.*)

Version anglaise. — Jane was about eleven years old; she worked in the schoolroom, not as a learner, but as a teacher. Generally speaking, her patience with the other children, however dull, or tiresome, or giddy they might be, was exemplary; but a false accomptant a stupid arithmetician, would put her out of humour. The only time I ever heard her sweet, gentle voice raised a note above its natural key, was in reprimanding Susan Wheeler, a Sturdy, square-made, rosy-cheeked lass, as big again as herself, the dunce and beauty of the school, who bad three times cast up a sum of three figures, and three times made the total wrong. Jane ought to have admired the ingenuity evinced by such a variety of error, but she did not; it fairly put her in a passion. She herself was not only clever in figures but fond of them to an extraordinary degree — luxuriated in Long Division, and revelled in the Rule-of-Three. Had she been a boy, she would probably have been a great mathematician, and have won that fickle, fleeting, shasowy wreath, that crown made of the rainbow, that vainest of all earthly pleasures, but which yet *is* a pleasure — (*Fame*. Miss Mitford.)

Thème allemand[1] *et anglais.* — *Pitié pour les animaux.* — Je traversais la Bretagne; la chaleur était étouffante. Je montais un chemin difficile. Une petite charrette pleine d'ardoises cheminait à côté de moi. Je remarquai bientôt que le conducteur, pauvre vieillard tout déguenillé, tirait autant que le cheval, et je lui dis : « Mon ami, vous vous donnez bien de la peine. — Oh! monsieur, me répond-il, cela ne fait rien; je soulage mon bon vieux cheval, qui est aveugle. » Et il ajouta, comme s'il se parlait à lui-même : « Pauvre Pierrot, tu es mon seul ami, toi, et ma seule fortune! » Nous arrivions au haut de la montagne. Le vieillard arrêta la voiture; et, avec de la fougère, il essuyait la sueur qui coulait sur son cheval. « Allons, encore un effort, Pierrot, disait-il, la route est dure; mais tu te reposeras demain. ». Et l'animal reconnaissant frottait doucement sa tête contre celle du paysan. (J. Simon.)

---

1. La nouvelle orthographe allemande est obligatoire.

Histoire et Géographie. — *Histoire.* — La Convention nationale. Rédigez la leçon telle que vous la feriez en septième, en vous bornant à l'histoire intérieure et en ne retenant de l'histoire diplomatique et militaire que les faits indispensables à l'intelligence et à la clarté du récit.

Géographie. — Vous vous proposez de traiter en huitième, la géographie de l'Allemagne en une leçon. — Faites-en le plan détaillé et développez-en un paragraphe à votre choix.

Sciences. — I. *Mathématiques.* — 1° Un débitant achète deux barriques de vin à 0 fr. 60 le litre. L'une des deux barriques coûte 27 francs de plus que l'autre, et quand le débitant a vendu les 5/13 de la première et 1/5 de la seconde, les deux fûts contiennent le même nombre de litres.

Quelle est, en litres, la capacité de chaque barrique?

Donner: *a*) une solution arithmétique; *b*) une solution algébrique de ce problème.

2° Exposer à des élèves de septième la manière d'évaluer l'aire du parallélogramme, du triangle, du losange et du trapèze en les ramenant à des rectangles.

Proposer, pour chaque cas, un exercice numérique servant d'application.

II. *Leçon de choses.* — Le chêne et le sapin.

Etablir, pour la classe de huitième, le plan *détaillé* d'une leçon dans laquelle on décrira et on comparera ces deux arbres.

(*N. B.* On placera dans des notes distinctes du plan les détails scientifiques qui ne sont pas à la portée des élèves.)

Sujets de compositions donnés a l'examen du certificat d'aptitude a l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales. Session de 1912. (Aspirants et aspirantes). — *Version allemande.* — *Frau Regel Amrain und ihr Jüngster.* — Seine Mutter erzog ihn so, dass er ein braver Mann wurde. Wie sie dies eigentlich anfing und bewirkte, väre schwer zu sagen, denn si erzog eigentlich so wenig als möglich und das Werk bestand fast lediglich darin, dass das junge Bäumchen so vom gleichen Holze mit ihr war, eben in ihrer Nähe wuchs und sich nach ihr richtete... Sie hielt den Kleinen stets einfach, aber gut und mit einem gewählten Geschmack in der Kleidung : dadurch fühlte er sich sicher, bequem und zufrieden in seinem Anzuge und wurde nie veranlasst an denselben zu denken, wurde mithin nicht eitel und lernte gar nicht die Sucht kennen, sich besser oder anders zu kleiden, als er eben war. Aehnlich hielt sie es mit dem Essen ; sie erfüllte alle billigen und unschädlichen Wünsche der drei Kinder ; aber trotz aller Regelmäszigkeit behandelte sin die Nahrungsmittel mit solcher Leichtigkeit und Geringschätzung, dass

Fritzchen abermals von selbst lernte, kein besonderes Gewicht auf dieselben zu legen und, wenn er satt war, nicht von neuem an etwas unerhört Gutes zu denken. Nur die entsetzliche Wichtigtuerei, mit welcher die meisten guten Frauen die Lebensmittel und deren Bereitung behandeln, erweckt gewöhnlich in den Kindern jene Tellerleckerei, die, wenn sie gross werden, zum Hang nach Wohlleben und zur Verschwendung wird. Sonderbarer Weise gilt durch den ganzen germanischen Völkerstrich diejenige für die beste und tugendhafteste Hausfrau, welche am meisten Geräusch macht mit ihren Schüsseln und Pfannen und nie zu sehen ist, ohne dass sie etwas Essbares zwischen den Fingern herumzerrt; was Wunder, dass die Herren Germanen dabei die grossten Esser werden, das ganze Lebensglück auf eine wohlbestellte Küche gegründet wird und man ganz vergisst, welche Nebensache eigentlich das Essen auf dieser schnellen Lebensfahrt sei. — (Gottfried Eller.)

Version anglaise. — Guadalcazar revisited. — Wen the slow, rumbling train had drawn up at the little station sweltering in the sun, two or three red and yellow omnibuses, drawn by thin mules or white, apocalyptic horses, harnessed with rope, and having nearly every one an open sore upon some part of him, described by Spanish drivers as a « flor », waited to rattle one, up the steep, stony road. Whips cracked, bells jingled, and the thin windows rattled with a noise like thunder, whilst the rough, wooden box on wheels bounded and skated on the stones.

At last the instrument of torture stopped with a jerk outside the doorway, where sat the owner of the inn. Nothing proclaimed his status, except an air of great detachment, which seemed to indicate he was a stranger in the town. He sat, with a chair tilted up against the wall, smoking one of those oily, black cigars called « Brevas », which only Spaniards of his class can smoke and not expire at the last puff. He thought there was a room, and was just making up his mind to call to somebody to show me to it, when looking at me he said : « I think I have the honour. Were you not here ten or twelve years ago? »

A ragged boy having taken up my bag to a bare room which seemed never to have been swept since my last visit to the place, I threw the window open, and sitting down looked out upon a grassy, half-deserted square. A feeling as of having been marooned on some lone island crept on me as I watched two horses playing on the grass. No one regarded them as they chased one another up and down. At times a cat stole timidly across a street, jnst as a tiger steals across a forest glade, as stealthily and with an air as far detached from man. At last even the horses ceased their play and stood hanging their heads under a scanty-foliaged tree. Nothing was stirring in the town.

(R. B. Cunninghame Graham.)

Version espagnole. — Así como hay en el mundo hombres buenos, también hay cosas buenas : no citaremos nombre propios en la primera clase, por no ofender á la mayoría : pero en la segunda preciso será citar si queremos que nos crean. Cosa buena por ejemplo es la previa censura, y para algunos no sólo buena sino excelente. Que manda usted y que manda usted mal, dos cosas que pueden ir juntas ¿Pues no es cosa buena y rebuena que nadie pueda decirle á usted una palabra? Que manda usted y que no manda usted mal, pero que es usted hombre de calma; y como había usted de mandar algo bueno, no manda usted nada, ni bueno ni malo ¿Pues no es un placer verdaderamente que si hay algún escritorzuelo atrevido que sale á decir : « Esto no marcha », salga por otra parte el censor que le escriba en letra gorda y desigual al pié del folleto : Esto no puede correr? Vaya si es cosa buena. Que es usted un sujeto de luces por otra parte, amigo del Gobierno, y que tiene usted poco sueldo ó no tiene usted ninguno; vaya si es cosa buena que le den á usted 20 000 rs de sueldo, sólo por poner : « Esto no puede correr » que al cabo es decir una verdad como un templo. Replicáronnos los que viven de disputar que la tal previa censura no es igualmente buena para el que escribió el artículo que no puede correr, ni para el país que de él pudiera sacar provecho; pero en primer lugar, que al sentar nosotros la proposición de que hay cosas buenas, no hemos dicho para quién, y en segundo añadiremos que ese es el destino de las cosas de este mundo, en las cuales no hay una sola buena para todos. (Mariano DE LARRA.)

Version italienne. — Appena era finito di dar assetto alle cose di dentro che s' incominciarono a sentire le perturbazioni di fuori; perciocchè, non potendo sofferire l' altiero animo dei Ghibellini di esser cacciati dalla patria senza tentare gli estremi casi della fortuna, fatto un corpo di essi di 800 uomini, crearono lor capitano Filippo da Volognano col quale, ingrossando tuttavia maggiormente di gente, ardirono trascorrere insino alle porte della città predando gli uomini e guastando il paese a guisa di giusti nimici. Questo ardire volendo raffrenare il capitano il quale era per lo re Carlo in Firenze, con le genti franzesi che egli aveva appresso di sè e coi due sesti della città uscì in contro ai Ghibellini, e non solo li costrinse a ritirarsi nel loro castello ma deliberò di combatterli dentro le mura. Il che gli riuscì conforme al felice corso della fortuna del re suo signore. Ma in niuna cosa apparve maggiormente quanto sia grande l'odio delle parti che in questa; imperocchè un giovane degli Uberti, per non venir nelle mani dei Buondelmonti, si gittò giú dal campanile e morissi, volendo innanzi terminar la vita che aspettar l' arbitrio dei nimici. Furonvi presi olcuni della casa da Vologano e menati presi in Firenze fur messi in prigione nella torre del Palagio, la qual fu poi da lor detta la Volognana. Questa cosa, oltre gli altri lieti successi perciocchè molte città e terre erano tornate a parte guelfa, accrebbe grande

mente l'animo a' Fiorentini, i quali, essendo in loro ardentissimo il desiderio di vendicarsi della rotta di Montaperti, drizzaro no tutti i loro studii alla vendetta contro i Sanesi.

Thème commun. — Un incendie de meules. — Toutes les meules, çà et là, flambaient comme des volcans, au milieu de la plaine dénudée, dans le calme du soir.

Il y avait, autour de la plus grande, trois cents personnes peut-être; et, sous les ordres de M. Foureau, le maire, des gars avec des perches et des crocs tiraient la paille du sommet, afin de préserver le reste.

Bouvard perdait la tête. Ses domestiques l'entouraient, parlant à la fois, et il défendait d'abattre les meules, suppliait qu'on le secourût, exigeait de l'eau, réclamait des pompiers.

« Est-ce que nous en avons? » s'écria le maire.

— « C'est de votre faute! » reprit Bouvard.

Il s'emportait, proféra des choses inconvenantes, et tous admirèrent la patience de M. Foureau, qui était brutal cependant, comme l'indiquaient ses grosses lèvres et sa mâchoire de bouledogue.

La chaleur des meules devint si forte, qu'on ne pouvait plus en approcher. Sous les flammes dévorantes la paille se tordait avec des crépitations, les grains de blé vous cinglaient la figure comme des grains de plomb. Puis la masse s'écroulait par terre en un large brasier, d'où s'envolaient des étincelles. La nuit était venue, le vent soufflait; des tourbillons de fumée enveloppaient la foule. Une flammèche, de temps à autre, passait sur le ciel noir.

Bouvard contemplait l'incendie en pleurant doucement. Les yeux disparaissaient sous leurs paupières gonflées, et il avait tout le visage comme élargi par la douleur. Mme Bordin, en jouant avec les franges de son châle vert, l'appelait : « Pauvre monsieur », tâchait de le consoler. Puisqu'on n'y pouvait rien, il devait se faire une raison.

Le feu diminua, les tas s'abaissèrent, et une heure après il ne restait plus que des cendres. Alors on se retira. (Gustave Flaubert, *Bouvard et Pécuchet.*)

Composition en langue étrangère. — Un brave petit Français. — Il y a quelques mois, un petit porteur de dépêches allait au loin dans la campagne remettre un télégramme à son adresse. — La nuit tombait. Il se pressait. Sa bicyclette buta contre une pierre. L'enfant tomba sur la tête. La machine fut brisée.

Il continua sa route à pied. Il arriva à grand'peine, remit le papier bleu, puis demanda à s'asseoir. Un instant après, il était mort.

Développer, commenter.

Rédaction en français. — Expliquez et appréciez cette parole d'un philosophe étranger :

« Le meilleur système en politique est de ne pas trop gouverner; cela est vrai aussi en éducation. »

Le travail en classe [1]. — L'enseignement primaire dit « d'autorité », héritage d'un long passé, reste toujours trop en honneur. Le maître parle souvent seul, sur un ton qui n'admet pas la moindre interruption; il expose, commente, explique ses leçons devant des écoliers muets et passifs et, par suite, enclins à des distractions intérieures qui les empêchent même d'entendre et de suivre la parole du maître. Cette passivité de l'élève, quand elle est devenue la règle habituelle de l'enseignement d'une école, supprime vraiment chez l'élève une grande part de l'effort fécond et tous les bons résultats de la volonté agissante. A ce régime l'écolier fait peu de travail et il le fait mal. Il contracte surtout des habitudes de nonchalance, de somnolence, de paresse intellectuelle vraiment nuisibles. Ce qui convient à des hommes faits ou à des adultes déjà développés ne saurait convenir à des enfants. Pour qu'un esprit se forme, pour que le savoir s'y grave profondément, il faut que l'enfant soit actif, qu'il pense et qu'il parle, qu'il collabore à l'enseignement, que son attention soit toujours éveillée, qu'il fasse un travail personnel incessant.

Ce ne sont pas les fragments de phrases, les réponses enveloppées et obscures, les acquiescements de la tête, toute cette mimique bien connue, particulière aux élèves, qui apporteront un correctif suffisant à cet enseignement d'autorité. Ce qu'il faut, c'est que le plus possible l'élève prenne la place du maître et que, sous l'œil avisé de l'instituteur, il exprime sa conception personnelle des choses qui lui ont été enseignées ou qu'il a apprises lui-même. C'est de ce côté seulement qu'on peut attendre des progrès de l'enseignement primaire.

... Fréquemment on disperse sans utilité l'effort d'attention des élèves et tout le travail de la classe est réglé par le hasard des propositions du livre et du journal pédagogique :

Exercice d'observation directe.	Une giboulée de mars.
Vocabulaire	Le vêtement.
Exercice de langage	La cour de l'école.
Lecture expliquée.	Scène de labour.
Composition française	Une promenade dans les champ (en mars).
Dessin	Un bouquet de violettes et de narcisses.

Il serait plus rationnel de choisir, pour toutes les leçons d'un jour ou d'un groupe de journées, un même sujet qu'on étudierait sous ses aspects différents : les giboulées de mars sont, par exemple, un sujet d'actualité.

1. Extraits du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Gironde.

Les exercices d'observation directe permettraient aux élèves d'acquérir des idées par l'exercice de leurs sens :

Les couleurs du ciel, du sol.
Les mouvements des arbres sous le vent.
Le bruit de l'averse.
La sensation d'humidité froide...

Les leçons de vocabulaire auraient pour objet de définir les mots employés.

Noms :

Giboulées, averse, éclaircie, rafale...

Adjectifs, épithètes :

Le ciel est *bas* et *chargé* d'eau.
Les branchages sont *noirs* de pluie.
Après l'averse l'azur au ciel reparaît *net* et *profond*...

Les verbes :

La pluie *sonne* contre les carreaux.
Les maisons *boivent* l'humidité.
Les passants *arrondissent* le dos sous l'averse.
Pendant les éclaircies les oiseaux *chantent* en séchant leurs plumes...

L'explication des textes bien connus de Maupassant, de Theuriet, apprendrait aux enfants à composer une petite description d'une averse ou d'une éclaircie en mars.

Le dessin viendrait exprimer, par la précision de ses formes et l'exactitude des colorations, tout ce que l'enfant a observé, pensé ou senti.

Et tous les devoirs de composition française sur les « giboulées de mars » seraient intéressants parce que tous les élèves auraient un riche vocabulaire pour exprimer leurs idées et leurs sentiments personnels.

En groupant ainsi les sujets de devoirs et de leçons, on donnerait au travail des enfants plus d'unité et plus de force ; on étudierait peut-être moins de sujets, mais on les connaîtrait mieux et l'on aurait cultivé chez tous les élèves les facultés personnelles d'observation et de réflexion. »

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

401

N^lle série. Tome LXI. N° 11 15 Novembre.

REVUE
Pédagogique

La Journée de l'Écolier.

(*Lettre à un ami.*)

On discute fort et ferme, dans l'Université et autour d'elle, sur les programmes actuels, sur la part à faire à chacune des disciplines particulières dont l'ensemble et la coordination constituent notre système d'éducation. Plus j'y réfléchis, plus il me semble qu'on passe souvent à côté des questions essentielles, faute d'avoir toujours les yeux fixés sur les principes directeurs.

Je voudrais, sous une forme familière, discursive à l'occasion, rappeler quelques-uns de ces principes.

Les réflexions qui vont suivre visent surtout, on le verra, l'enseignement secondaire; mais on pourra aussi les appliquer dans une large mesure à l'enseignement primaire dans ses deux degrés. Il n'y a pas, en réalité, deux manières d'enseigner. S'il y a (et il doit y avoir) des différences tenant à la durée de la scolarité, l'objet final reste le même, *instituer*, dresser l'intelligence de l'écolier, lui apprendre à marcher seul.

D'autre part, afin de ne pas examiner toutes les phases de la vie scolaire les unes après les autres, ce qui m'entraînerait bien loin et m'amènerait à refaire présomptueusement un *Traité des*

études pour l'an de grâce 1913, je prendrai pour type l'écolier de troisième ou de seconde, à cet âge de quatorze ou quinze ans où la personnalité commence à apparaître. Ce qui sera vrai pour lui le sera encore, avec quelques transpositions, *mutatis mutandis*, pour l'élève de sixième ou l'élève de philosophie.

Enfin, pour la commodité du raisonnement et afin de ne pas dissocier les aspects inséparables d'une éducation rationnelle, je supposerai qu'il s'agit d'un élève *interne*. Ce qu'on pensera de l'interne s'appliquera presque tout autant à l'externe surveillé, qui passe la plus grande partie de la journée au collège. Quant aux externes libres, ce sera affaire aux parents de faire leur profit de mes réflexions, si elles tombent sous leurs yeux.

*
* *

Cela dit, je demande au lecteur de se rappeler que la journée de l'écolier n'a que vingt-quatre heures. Le premier problème est donc d'en régler l'emploi.

Ce ne sera pas trop que d'en réserver 9 1/2 pour le dortoir (soins de toilette compris) et 1 1/2 pour les repas. Toute économie de minutes aux dépens de ces besoins primordiaux serait déplorable. J'ai l'air ici de plaider une cause gagnée depuis longtemps. Mais je ne puis oublier les anciennes pratiques, et je ne suis pas certain qu'elles aient partout disparu. Si j'avais l'honneur d'être inspecteur général, c'est la première chose où je regarderais. Rien ne repousse si vite que la routine, et il ne faut pas se lasser d'y mettre le fer et le feu...

Siloestrem flammis et ferro mitiget agrum, comme dit Horace.

Prélevons maintenant trois heures, bien complètes, pour les exercices physiques (et je ne parle pas seulement des récréations proprement dites) [1], qui ne sont qu'une des parties de cette discipline. Puisque la gymnastique, les exercices militaires, le tir, etc. sont imputés sur ces trois heures par jour, on admettra bien que ce chiffre ne saurait être réduit.

---

1. Il y aurait beaucoup à dire sur les récréations, sur le parti à en tirer pour qu'elles soient un moyen d'éducation, au lieu d'être quelquefois un danger. Mais je passe, sauf à y revenir un jour.

Je ne saurais trop insister sur la nécessité d'opérer tout d'abord ces deux prélèvements, avant de considérer ce qu'on fera du reste. Commencer par tailler la part des études, en laissant les chefs d'établissement arranger le reste comme ils pourront, c'est mettre la charrue avant les bœufs. Il nous faut des enfants valides et dispos si nous voulons agir sur eux. A ce point de vue, Victor de Laprade avait éloquemment raison, quand il poussait son cri d'alarme contre « l'éducation homicide ».

*
* *

$9\,1/2 + 1\,1/2 + 3 = 14$. Reste donc dix heures pour le travail intellectuel. C'est encore énorme, et je ne verrai pas d'inconvénients à ce que cette limite fût abaissée. En tout cas, il faudrait s'imposer la loi de ne la dépasser jamais. Dix heures d'application par jour! Ce serait le cas de s'effrayer du « surmenage », si nous ne pouvions compter sur le talent des écoliers (je parle de la moyenne) pour alléger leur fardeau par des pauses d'inattention, des distractions ingénieusement variées. Admettons donc pour le moment le maximum de dix heures, et voyons comment il convient de le répartir entre la classe et l'étude, entre les moments où l'élève s'exerce sous la direction du maître et ceux où il est livré à ses propres efforts.

Je crois indispensable (je le dis tout de suite) que ces dix heures soit distribuées en quatre heures de classe et six heures d'étude, autrement dit que la proportion soit toujours de une heure et demie d'étude pour une heure de classe.

Si l'on considère qu'il faut à l'écolier du temps pour apprendre ses leçons et se préparer pour la classe, qu'il lui en faut, une fois rentré à l'étude, pour mettre en ordre les notes prises sous la parole du professeur, rassembler ses souvenirs, classer les notions acquises et les emmagasiner en se recueillant; qu'il lui en faut plus encore pour faire avec réflexion, avec effort sur lui-même, les devoirs donnés par le professeur, on reconnaîtra combien s'impose la proportion que je réclame. Pendant la classe, le maître sème; mais c'est dans les heures silencieuses de l'étude que le grain germe et mûrit, que se font les progrès de l'esprit, la seule chose qui importe en définitive.

*
* *

Je voudrais en outre que le jeudi et le dimanche fussent laissés en dehors de ce compte, et qu'il n'y eût pour l'écolier que cinq jours *ouvrables* dans la semaine. Les sorties, les promenades, les grandes excursions dans la belle saison, les distractions diverses (petites représentations théâtrales, concerts, etc...) que nous poussons nos élèves à organiser eux-mêmes, prendront une bonne part de ces journées. Et puis, ne faut-il pas que l'écolier écrive à sa famille? et surtout n'est-il pas salutaire qu'il lise, non pas seulement les pages indiquées par le maître (ceci rentre dans les exercices scolaires), mais qu'il lise librement, spontanément, dans la bibliothèque mise à sa disposition, au gré de ses goûts, de ses curiosités? Nos élèves ne lisent pas, c'est la plainte qui retentit sans cesse. Mais leur en laissons-nous le temps? Et cependant, que de jours nouveaux, que d'horizons inattendus surgissent devant l'écolier dans ces libres explorations!... C'est en lisant une page des *Martyrs* qu'Augustin Thierry, dans sa salle d'études du collège de Blois, sentit se révéler sa vocation d'historien. « Je me souviens encore, me disait un ami, de mon ravissement le jour où, m'évadant du *Théâtre classique* dans lequel on nous tenait trop hermétiquement enfermés, et ayant mis la main sur un Corneille complet, je découvris dans *Nicomède* et dans *Don Sanche d'Aragon* des beautés qui me firent mieux comprendre (par cela seul que je les avais trouvées moi-même) le génie du vieux poète... »

Cette « crise du français », dont on fait tant de bruit, ne tiendrait-elle pas uniquement à ce que nos élèves lisent moins qu'autrefois? Et ce, par la raison que nous leur en refusons le loisir, à force d'entasser classe sur classe dans leur journée.

Pour lui laisser ce loisir, pour qu'il devienne ainsi plus intelligent, plus ouvert aux idées et aux mots qui les expriment, pour augmenter sa réceptivité (pardon de ce terme barbare), ne touchons ni à son dimanche ni à son jeudi.

*
* *

Dès lors, le calcul est facile : quatre heures de classe pendant cinq jours *ouvrables*, total vingt heures par semaine; vingt heures, et pas une de plus.

Or, que porte le plan d'études?

Vingt-trois heures en sixième et cinquième, vingt-six en quatrième, vingt-sept en troisième, vingt-huit en seconde et en première, vingt-neuf et demie en philosophie. Je conviens que ce sont là des maximums, comprenant les heures dites facultatives. Mais l'écolier que son zèle ou la volonté de son père aura mis à ce régime des heures facultatives n'en devra pas moins porter ce poids. D'ailleurs, même en diminuant ces chiffres de deux ou trois unités, un fait subsiste : c'est que, dès la quatrième, le total hebdomadaire des heures de classe dépasse de 25 à 40 p. 100 la limite que l'on devrait considérer comme normale.

Conséquence : diminution correspondante des heures d'étude, c'est-à-dire du temps le plus nécessaire à la formation intellectuelle de l'écolier. C'est forcé.

Et c'est particulièrement déplorable pour les classes dont je parle, puisque ce sont celles où la personnalité de l'enfant commence à se dégager, où nous devrions lui apprendre à savoir travailler seul. Je redouterai moins cette disproportion s'il s'agissait d'élèves de septième ou de sixième, qui peuvent recevoir d'une manière plus passive l'enseignement du maître et qui ne sauraient pas toujours employer au mieux de longues heures d'étude.

*
* *

Quel remède à ce mal si grave? Comment diminuer le nombre des heures de classe et le ramener rigoureusement à vingt par semaine (tout compris)? Si nous étions en 1802, alors que sur une table rase on reconstruisait de toutes pièces, ce serait aisé. Mais cent dix ans se sont écoulés; nous avons à compter avec des traditions établies, des habitudes prises. Je laisse donc dans les programmes tout ce qu'on y a entassé, sans rechercher (du

moins pour le moment) si l'on ne pourrait pas y pratiquer des coupes profondes, restituer à l'enseignement supérieur certains emprunts qu'on lui a faits, et d'autre part si tels enseignements, au lieu d'être simultanés, ne gagneraient pas à être successifs. Je m'en tiens au *statu quo*, et je suis persuadé que, même dans ce cas, on peut arriver à des résultats appréciables.

Et d'abord, qui empêche de revenir résolument à la classe d'une heure et demie?

La classe de deux heures était décidément trop longue. Elle lassait l'attention des élèves, elle lassait le professeur lui-même. Aussi, lorsqu'elle existait, comme les habiles savaient s'arranger pour tuer le temps! mes souvenirs d'écolier, de professeur, sont très précis là-dessus. Tel allongeait la récitation des leçons, sans profit, car la récitation en classe doit être un exercice de diction bien plus qu'un contrôle, qui peut se faire ailleurs; tel autre perdait vingt minutes à dicter ou même faire dicter un texte, alors qu'il eût été si simple de remettre à chaque élève un texte autographié. Je me rappelle que l'introduction de cette pratique du texte autographié, lorsqu'on voulut l'établir, — qu'on me permette cette digression, — souleva des objections singulières : il était dangereux, disait-on, de déshabituer l'oreille de l'enfant de la prononciation des langues!.. La prononciation du grec? laquelle?... Celle du latin? laquelle encore? Quand je vois les discussions ouvertes à ce sujet, et où interviennent les autorités les plus inattendues, je ne puis me défendre de sourire. On oublie donc qu'il s'agit de langues mortes, que nous faisons étudier pour leurs beautés littéraires, leur suc moral (si je puis ainsi parler), leur philologie, leur mécanisme, et non pour une prononciation que nul ne saurait fixer! Le plus simple alors n'est-il pas de se contenter de la prononciation traditionnelle chez nous depuis la Renaissance, et d'aller tout droit à l'essentiel, je veux dire à la vertu éducative que ces textes portent en eux. Que d'enfants j'ai entendus lire du latin à l'allemande ou à l'italienne, mais rester incapables de les traduire comme nous l'aurions fait jadis! C'est comme pour les exercices de métrique (je m'enfonce de plus en plus dans ma digression); depuis qu'on les a introduits, on ne sait plus la prosodie, je l'ai trop souvent constaté. Oh! comme Gaston Boissier avait raison de dire à ses élèves : « Il y a

deux ou trois façons de scander un vers de Plaute ou une stance d'Horace..; n'en ayez cure, et sachez seulement la prosodie de manière impeccable... » C'est là tout ce qui importe à l'écolier; le reste est matière d'agrégation.

Je reviens à cette affaire de prononciation. Si l'on tient absolument à ce que l'écolier perçoive les mots non pas seulement par les yeux, mais aussi par l'oreille, n'a-t-on pas la récitation de la leçon et l'explication du texte, ces exercices essentiels de la classe? à quoi bon dès lors perdre vingt minutes à la dictée d'un texte, sans autre résultat que de les perdre?

Pour les langues vivantes, c'est tout différent, je le reconnais. Là, on n'habituera jamais assez l'enfant à entendre des sons, de telle sorte qu'ils évoquent immédiatement en lui une idée, et qu'il traduise spontanément cette idée par des sons correspondants. Mais si la classe entière doit (ainsi qu'il est prescrit) se faire dans la langue enseignée, il est bien inutile d'en consacrer une partie à cet exercice passif de la dictée, où l'élève reçoit sans donner à son tour. Quand on voudra s'assurer qu'il est en état de transcrire et de bien orthographier les sons entendus, qu'on le fasse en cinq minutes, comme pour une dictée musicale; que ce soit un *exercice*, dans le sens propre du mot, et non un moyen de distribuer la tâche réglementaire. Ici donc encore, on peut économiser du temps.

En résumé, j'estime qu'un maître qui sait s'y prendre peut faire tenir en une heure et demie tout ce qu'on faisait jadis en deux heures, et je demande, pour la suite de mon raisonnement, qu'on l'accepte comme démontré.

*
* *

Par contre, la classe d'une heure, instituée avec le plan d'études de 1902, me semble beaucoup trop courte. Remarquons d'abord que, en tenant compte de l'entrée et de la sortie des élèves, elle se réduit à 50 minutes, 55 au plus. Le professeur n'a pas le temps, dans cet espace resserré, de s'acquitter des trois parties essentielles de sa tâche : vérifier et contrôler le travail exécuté, diriger un exercice scolaire important (explication d'un texte, correction modèle d'un devoir), — tracer et expliquer la tâche à

faire. Une de ces parties sera bien des fois sacrifiée, et ce sera dommage, car l'emploi successif de ces trois moyens est nécessaire au professeur pour tenir constamment ses élèves en haleine.

Aussi, que voit-on trop souvent? Si le professeur a deux classes d'une heure consécutives avec les mêmes élèves, il se laisse aller peu à peu à les transformer en une classe de deux heures, et la déperdition de temps que je voudrais éviter se produit presque mécaniquement, ou bien, si ces deux classes d'une heure ne se suivent pas, il dépense chacune d'elles à un seul exercice, au détriment de son action. Tantôt, c'est le compte rendu d'un devoir, copie par copie, le maître s'adressant successivement à chacun de ses 20 élèves, tandis que les 19 autres n'écoutent pas; tantôt, une lecture expliquée, prolongée au delà de toute mesure qui absorbe l'heure entière; quelquefois enfin, — exercice introduit depuis une vingtaine d'années, — c'est une leçon faite par un élève, qui récite un travail appris par cœur ou lit péniblement des notes, leçon qui prend presque tout le temps de la classe, le professeur gardant à peine quelques minutes pour la critique, alors qu'une demi-heure eût largement suffi pour le tout, un écolier n'étant pas en état de parler d'abondance pendant plus de 20 minutes, et le professeur ayant encore 10 minutes pour reprendre le sujet et le remettre sur pied. Je m'excuse de m'attarder à dire ici ce que je pense de la façon dont on use et abuse de ce genre d'exercices. Oui, sans doute, il est excellent que nos élèves apprennent à parler, mais à la condition que, sur un sujet bien étudié, ils parlent sans réciter ou sans lire, sinon l'exercice est faussé, et ce n'est qu'une manière de plus, entre tant d'autres, de perdre un temps précieux.

Au total, la classe d'une heure est trop longue si on ne la consacre qu'à un seul exercice, trop courte si le maître veut y faire entrer ces trois parties d'une classe bien faite que j'énumérais plus haut.

J'ajoute que ce système de la classe d'une heure favorise trop l'entassement des leçons; on arrive à accumuler dans certaines journées jusqu'à cinq, six classes diverses : français, latin ou grec, histoire, langues vivantes, sciences, etc., etc. Que voulez-vous que devienne le cerveau de l'enfant après ces longues séances de lanterne magique? Il en sort ahuri, et n'a plus la

force, dans les courts moments d'étude qu'on lui laisse, de démêler et de classer les notions désordonnément acquises. Un personnage considérable, à qui je soumettais un jour ces remarques, me répondit que c'était la pratique courante en Allemagne! Je n'en suis pas bien sûr : mais, en fût-il ainsi, ce ne serait pas une raison. Je ferai observer que les choses se passent ainsi dans les « boîtes à bachot », dans toutes les écoles soi-disant préparatoires, dans les institutions de dressage, et que c'est précisément ce qu'il ne faut pas imiter dans notre système scolaire, qui doit se proposer avant tout l'éducation de l'esprit.

*
* *

Revenons donc (c'est mon refrain) à la classe d'une heure et demie. L'essai de cette classe avait été autorisé par le plan d'études de 1902, et, s'il a été abandonné presque partout, ç'a été pour des raisons qui n'avaient rien de pédagogique. Mais l'examen des causes qui ont fait échouer cette tentative me mènerait trop loin aujourd'hui; j'y reviendrai plus tard.

Une fois la classe de 2 heures ramenée à 1 h. 1/2, sous la condition que le professeur saura y faire entrer tout ce que l'ancienne classe de 2 heures renfermait d'essentiel, la conséquence est mathématique : on réalise bel et bien une économie de 25 p. 100 et le total hebdomadaire de 24 heures (moyenne actuelle) se trouve ramené à 18. Comme j'ai concédé qu'on pouvait aller jusqu'à 20, je ne réclame rien de plus.

*
* *

Voici comment je voudrais voir distribuer la journée de l'écolier (je prends toujours pour type l'écolier de troisième ou de seconde, l'âge intermédiaire de quatorze à seize ans) :

6 h. 1/2, sortie du dortoir.
6 h. 1/2-7 h. 1/2, étude du matin, préparation de la classe.
7 h. 1/2-7 h. 3/4, déjeuner.
7 h. 3/4-8 h. 1/4, récréation.
8 h. 1/4-9 h. 3/4, classe.
9 h. 3/4-10 h., petite récréation.

10 h.-11 h., classe complémentaire, conférences, exercices pratiques, etc.

11 h.-12 h., étude.

12 h.-12 h. 1/2, dîner.

12 h. 1/2-1 h. 1/2, grande récréation.

1 h. 1/2-2 h. 1/2, étude, préparation de la classe du soir.

2 h. 1/2-4 h., classe.

4 h.-5 h., récréation.

5 h.-8 h., grande étude.

8 h.-8 h. 1/2, souper.

8 h. 1/2-9 h., récréation à l'étude.

9 h., coucher.

Nous avons ainsi 4 heures de classe, 6 heures d'étude, 3 h. 1/4 pour les récréations, 1 h. 1/4 pour les repas, 9 h. 1/2 pour le dortoir, = 24 heures.

Si l'on trouve que le temps des repas est un peu trop mesuré, qu'on l'allonge d'un quart d'heure pris sur le temps des récréations, qui sera encore de 3 heures. Mais qu'on ne diminue pas le temps consacré au sommeil[1], et qu'on observe invariablement la répartition proportionnelle réclamée plus haut entre les heures de classe et d'étude. Là est la vraie réforme, facile à pratiquer.

L'écolier aura ainsi 1 heure pour se préparer aux classes du matin, et 1 heure pour se recueillir après. De même, une heure pour se préparer à la classe du soir, et 3 heures consécutives, au moment le plus paisible de la journée, pour se livrer avec intensité au travail personnel, à l'effort intellectuel que toutes nos leçons doivent tendre à susciter en lui.

Oh! cette grande étude du soir! comme elle est bienfaisante et féconde pour l'adolescent studieux! Les trois autres petites études de la journée lui ont servi à se préparer aux classes, à mettre ses notes en ordre, à accomplir tout ce qui constitue la partie en quelque sorte mécanique de son travail quotidien. Mais a-t-il à faire un effort de pensée, à se replier en lui-même, à poursuivre sans être interrompu la recherche d'un problème, à pénétrer profondément le sens d'une page de Tacite ou de

1. L'abus détestable de la veillée a-t-il partout disparu?... Je voudrais en être sûr.

Cicéron, à rassembler les idées d'une composition française et à les exprimer d'une façon tant soit peu personnelle, fruit de la réflexion, c'est dans le silence recueilli de cette longue étude, et là seulement, qu'il y arrivera. Or, comment le pourrait-il, s'il n'a pas eu déjà, pour se débarrasser des autres besognes courantes, les trois petites études préparatoires dont je parlais, et s'il est contraint de dépenser une partie de cette longue étude à ces tâches secondaires? On voit donc combien ce rapport de six heures d'études à quatre heures de classe s'impose impérieusement.

*
* *

J'entends d'avance les protestations de quelques professeurs quand on leur parlera de réduire de 25 p. 100 le nombre d'heures d'enseignement qui leur est attribué dans chaque classe. On dirait, à en juger par quelques discussions récentes, que l'honneur des enseignements qu'ils représentent dépende d'une heure retranchée ou ajoutée à la part dont ils disposent. Mais enfin, tout vain amour-propre mis à part, et à ne considérer que l'intérêt de l'enfant, qui doit tout primer, la solution du problème me paraît être là, et là seulement. Il ne s'en suit pas d'ailleurs que cette réduction doive atteindre tous les enseignements avec une proposition rigoureusement mathématique. Ceux de nos enseignements qui se donnent surtout en classe, tels que les langues vivantes (méthode directe), les cours de sciences expérimentales, etc..., pourraient sans doute, puisque précisément ils exigeront une part moindre du temps de l'étude, être moins taxés que les autres. Mais tels de ces autres enseignements, qu'on pourrait appeler d'*exposition*, histoire, géographie, histoire naturelle, etc..., peuvent sans inconvénient voir resserrer leurs limites. Là, nous enseignons trop, nous ne demandons pas assez à l'écolier de payer de sa personne. Nous avons aujourd'hui d'excellents livres scolaires, des manuels très bien faits (trop bien quelquefois), dus à des maîtres éminents. Pourquoi ne pas y renvoyer l'élève, en lui apprenant à s'en servir et en vérifiant comment il s'en est servi? Pourquoi se croire obligé de tout exposer? je me souviens d'avoir entendu le vénérable et docte Gaillardin, à Louis-le-Grand, en 1856, nous raconter pendant deux heures de

suite, sans souffler, ce que nous aurions trouvé dans des livres, s'il eût pris la peine de nous l'indiquer. Qu'arrivait-il? Beaucoup n'écoutaient pas, et les rares attentifs ne profitaient guère davantage. La race des Gaillardin est-elle totalement éteinte? Je pourrais citer aussi tel professeur de physique d'un grand lycée de province (ceci se passait, il est vrai, il y a trente ans), instruit, dévoué, parlant avec une rare facilité, qui arrivait régulièrement au mois de juillet n'ayant parcouru que les deux tiers de son programme. Quand un de ses chefs, son ami, lui en faisait doucement l'observation, il répondait par la plainte sacramentelle : « Les programmes sont trop chargés? » — « Et non, mon cher ami, c'est vous qui les chargez trop! » — Je crains fort qu'on ne l'ait pas persuadé. Quand on se lamente, comme je l'entends faire encore, sur « la surcharge des programmes », on se leurre de mots. Un programme n'est lourd ou léger qu'en raison de ce que le maître met dedans.

*
* *

Ici, pour préciser ma pensée par un exemple, pris dans ce que je connais le moins mal, je veux dire l'histoire, voici comment j'entendrais mon enseignement si je redevenais professeur.

Supposons qu'il s'agisse de la classe de seconde, pour l'histoire moderne. Le programme, que j'ai sous les yeux, a 23 paragraphes; mettons donc environ 23 leçons, car je ne disposerai guère, déduction faite des petits congés, des jours de composition, etc., de plus de 23 classes dans l'année scolaire; (s'il m'en reste deux ou trois à employer, ce sera pour les revisions). J'avais jusqu'à présent deux heures par classe, je n'en aurai plus qu'une et demie. Raison de plus pour renoncer à cette méthode routinière d'exposition à jet continu, où l'élève garde un rôle si passif, alors qu'il importe tant, au contraire, de lui apprendre à étudier lui-même. J'ai eu soin de faire mettre entre les mains de tous un bon précis, suffisamment détaillé, sans l'être trop, car il ne faut pas que l'élève risque de s'y perdre. Dès lors, ma leçon se bornera à indiquer le sujet à étudier[1] et à montrer la

1. Et aussi à l'esquisser au moyen d'un sommaire de vingt lignes au plus, que j'aurai rédigé moi-même, et que je remettrai autographié.

façon de s'y prendre, l'idée générale qui devra servir de fil conducteur, les points (j'allais dire les nœuds) sur lesquels devra porter principalement l'attention, les résultats à dégager. J'exposerai moi-même, — car il ne faut pas déshabituer l'oreille de l'écolier de la vibration de la parole du maître, — une partie du sujet, mais une partie seulement, la plus difficile à débrouiller ou la plus intéressante, selon les cas. Il me restera ainsi du temps pour l'interrogation, qui généralement devra se faire dès le début de la classe, et qui aura le caractère moins d'un contrôle que d'une reprise du sujet précédemment étudié. C'est donc en étude que l'élève, avec son manuel, son atlas, son dictionnaire, etc., devra apprendre son histoire, mais c'est en classe que je lui aurais enseigné comment il faut l'apprendre à l'aide de ces instruments. Cette méthode n'aura pas seulement l'avantage de ramener la durée de la classe aux limites qui s'imposent, elle aura aussi et surtout celui de rendre l'esprit de l'écolier plus alerte et plus vigoureux. Il saura désormais travailler, et s'en trouvera bien lorsque, sorti du collège, il aura à aborder d'autres études.

Beaucoup de choses, je le reconnais, pourront lui échapper en procédant ainsi. Mais peu importe ! Les rédacteurs de programmes et de plans d'études sont trop enclins à admettre que l'adolescent, une fois échappé de nos mains, ne travaillera plus, n'apprendra plus rien, n'ouvrira plus un livre (comme le grand Dauphin libéré de la discipline de Bossuet), et que dès lors il faut, pendant que nous le tenons, lui inculquer le plus de connaissances possible. Ils ressemblent à ces organisateurs qui, ayant à mettre en route une expédition, l'encombrent et l'alourdissent de toutes les provisions dont elle pourra avoir besoin... Mieux vaudrait, pour la rapidité de sa marche, ne lui donner que l'indispensable, en lui apprenant sur quels points de son itinéraire et par quels procédés elle se procurera le reste.

Ce que je viens d'avancer pour l'histoire est encore plus vrai pour la géographie. Là, plus qu'ailleurs encore, les livres, les atlas abondent; l'écolier n'aura, parmi les notions qui y sont accumulées, que l'embarras du choix, et c'est dans ce choix qu'il me suffira de le guider. Pourquoi alors déverser sur lui tout cet amas de connaissances ? Je lui apprendrais avant tout à savoir

lire dans son atlas, à savoir l'interpréter, à y saisir les rapports des choses, à y localiser les données essentielles et à déduire de cette confrontation les notions indispensables à retenir; ce sera déjà un assez beau résultat. Un écolier qui sait lire couramment dans une carte (et je ne parle pas seulement des cartes de son atlas classique, bien souvent trop schématisées, je veux dire aussi les vraies cartes à grande échelle, plus compliquées et plus vraies) possède la clef de la géographie. Il en pourra ouvrir toutes les portes, pour peu qu'on l'ait rendu curieux de le faire.

Si j'entreprenais des démonstrations analogues pour l'histoire naturelle et tels autres enseignements où je suis trop loin de me sentir compétent, je m'exposerais à des maladresses de langage qui feraient tort à ma cause. Mais là encore, des juges autorisés — pourvu que ce ne soient pas des spécialistes! Dieu nous garde des maîtres Josse! — pourraient montrer que bien des simplifications sont aisées, non pas seulement par voie de suppressions (c'est le procédé le plus rudimentaire), mais aussi et surtout par une méthode qui dresse l'écolier à chercher lui-même dans ses livres bien des choses que le maître lui aura laissées à trouver.

Ces réflexions s'appliquent surtout à l'enseignement secondaire : on conçoit fort bien que, pour l'enseignement primaire élémentaire et même supérieur, il y ait intérêt à ce que le bagage de l'enfant soit le plus complet possible, puisqu'on ne sait pas s'il pourra le renouveler, mais, ici encore, il est bon que l'adolescent de demain ait appris chez nous à travailler, et à travailler seul, d'autant plus que bien souvent il n'aura plus de maîtres.

*
* *

J'en aurais encore long à dire, mais il faut finir. Je me résume et conclus :

1° Avant de batailler âprement, comme on le fait ici ou là, pour la prédominance de tel ou tel enseignement et le nombre d'heures de leçons à lui attribuer, il importe de considérer dans son ensemble le développement physique, moral et intellectuel de l'écolier. Quiconque ne se place pas toujours, toujours! à ce point de vue général n'est pas vraiment un éducateur;

2° Quand on aura réservé préalablement, comme l'exigent les

hygiénistes les plus modérés, quatorze heures par jour pour le sommeil, les soins du corps, les repas, la récréation et les exercices physiques de tout genre, il en restera dix pour le travail intellectuel, et c'est encore un très gros chiffre;

3° La proportion de trois à quatre entre les heures de classe et les heures d'étude devrait être rigoureusement observée, si l'on veut que notre système scolaire soit une éducation de l'esprit, une *discipline*, au lieu d'être un *bourrage* déprimant et stérile. Dès lors, — en ne touchant sous aucun prétexte au jeudi et au dimanche, — quatre heures de classe et six heures d'étude par jour, soit vingt heures de classe par semaine au maximum;

4° Pour ramener à ce maximum de vingt heures par semaine les 23, 24, 26, 28 heures du plan d'études actuel, une diminution plus ou moins proportionnelle s'impose;

5° La réduction des classes à une heure et demie est la solution la plus pratique, la plus aisée, celle qui ne bouleverse rien;

6° Mais ce serait un remède factice, purement nominal, si tous les maîtres ne recouraient à une transformation radicale des méthodes encore pratiquées — malgré les recommandations réitérées du plan d'études — par un trop grand nombre d'entre eux.

Quand je passe sur une esplanade et regarde de jeunes soldats faisant l'exercice sous l'œil d'un officier assisté d'un ou deux sergents, ce n'est pas l'officier, ce n'est pas le sergent qui manie le fusil, c'est le soldat lui-même. Le sergent montre comment il faut s'y prendre, redresse, rectifie, fait recommencer au besoin et l'officier surveille le tout.

Le maître d'armes ne passe pas son temps à s'escrimer devant son élève.

Le maître de piano ne joue pas à perte de vue devant l'enfant, ravi de le laisser faire.

P.-S. Je me relis et me demande si je n'ai pas perdu mon temps à énoncer des truismes, à démontrer des vérités acquises. Il me semble que tout ce que je dis là a été déjà dit bien des fois; mais peut-être était-il bon de le redire, en le coordonnant.

CL. PERROUD.

La toute première Éducation[1].

(*Observations et conseils.*)

Même éveillé, René demeure dans son berceau sans protester. Nous l'avons du reste habitué dès le premier jour à sentir que ses réclamations nous laissent indifférents : nous ne l'enlevons de sa couchette qu'au moment où il se tait. Parfois j'ai bien envie de le prendre dans mes bras et j'attends impatiemment son silence. Il ne se doute pas alors que de nous deux le plus puni, c'est encore moi.

*
* *

Hier, à notre réveil, les jardins qui nous environnent étaient tout blancs de neige. Les arbres, avec leur vêtement immaculé, présentaient une architecture aux formes étranges. On se serait cru transporté en un pays de rêve. J'ai pris René dans mes bras, et, l'approchant de la fenêtre, je lui ai montré ce merveilleux spectacle : « C'est la première neige que tu vois, lui ai-je dit. Regarde, mon chéri, comme il y a de jolies choses en ce monde... » Et René de ses grands yeux clairs a contemplé la campagne blanche. J'ai commencé sérieusement ce matin-là son éducation esthétique.

*
* *

Quand on le gronde un peu sévèrement, René fait une moue adorable, si adorable même qu'on serait parfois tenté de le gronder sans motif, pour le plaisir de lui voir faire cette délicieuse grimace... Mais il faut craindre de troubler ses idées encore obscures du juste et de l'injuste.

---

1. Extraits d'un livre qui va paraître prochainement sous ce titre : « *Notre Enfant* » (*Journal d'un père et d'une mère*), par M. et Mme Marcel Braunschvig (Paris, Hachette).

*
* *

Il est étonnant de voir tout ce que René arrive déjà à comprendre. Il connaît ses pieds, ses mains, son nez. La prochaine leçon de sa maman doit porter sur les oreilles, le front, les yeux : programme un peu chargé; prenons garde au surmenage!

*
* *

La volonté de René commence à s'affirmer. Depuis quelques jours son vocabulaire s'est enrichi d'une expression nouvelle « *apa* », qui signifie : « je ne veux pas ». Quand Monsieur ne tient pas à faire ce qu'on lui demande, un baiser par exemple, ou bien quand il n'est pas d'avis qu'on aille le coucher, il nous le fait savoir par ce mot « *apa*, *apa* ». Et, chose curieuse, le plus souvent il prononce ces syllabes d'un air très calme, en remuant la tête en signe de refus : ce qui révèle une volonté déjà maîtresse d'elle-même. Mais il lui arrive aussi de les prononcer en pleurnichant et même en trépignant; c'est alors une véritable scène, et une petite fessée s'impose, qui ne tarde pas à le calmer.

*
* *

René possède déjà des notions de savoir-vivre.

Il sait par expérience que les grandes personnes ne sont pas toujours disposées à faire immédiatement ses volontés. Autrefois, lorsqu'il n'était qu'un tout petit garçon de huit mois, s'il laissait tomber un joujou, il le réclamait avec des cris impérieux. Il a vu que cette méthode ne réussissait plus, et que pour obtenir quelque chose de papa ou de maman, il fallait avant tout se montrer patient et poli. Désire-t-il un biscuit, il ne le demande pas en pleurant, mais il fait son plus beau sourire et dit d'une voix chantante : « *bi...icui ma...aman* », jusqu'à ce que celle-ci, attendrie par ce ton de gentille supplication, se décide à le lui donner.

Il n'ignore pas d'ailleurs qu'il émet parfois des vœux impossibles à réaliser et il subit les refus avec grandeur d'âme. Si,

quand il sollicite une « *tatine* », on lui répond que « ce n'est pas l'heure », il ne proteste pas, mais regarde seulement la pendule d'un air mélancolique.

*
* *

Les altérations du langage enfantin sont à coup sûr amusantes; mais le tort des parents est de les adopter dans leur conversation avec les tout petits. Ils croient se faire ainsi plus aisément comprendre d'eux, alors qu'en réalité (j'en ai fait bien des fois l'expérience), les enfants, qui déforment les mots en les prononçant, les comprennent très bien, prononcés sans aucune déformation. Il y a même des parents qui, sous prétexte de se mettre mieux à leur portée, vont en quelque sorte au-devant de leur maladresse, en proposant à leur imitation des termes gravement défigurés par eux. De tels procédés ne sont bons qu'à retarder les progrès de l'intelligence enfantine.

*
* *

Faire l'éducation d'un enfant de deux ans, c'est essentiellement lui inculquer de saines habitudes, en utilisant surtout ce double trait de son caractère : sa tendance à l'imitation et son instinct de la routine. Voulez-vous lui donner un bon pli? Obtenez simplement qu'il fasse une fois ce que vous désirez lui voir faire, et, pour cela, commencez par le faire vous-mêmes. On peut encore tirer parti de certains défauts de l'enfant en vue de sa formation morale. Il est inconstant : profitez-en pour détourner sans peine son attention de ce qu'il paraît vouloir contre son intérêt ou votre tranquillité. Il est crédule : n'usez pas de cette crédulité pour tromper son esprit; mais servez-vous en pour lui suggérer d'avance l'idée d'accomplir ce que vous désirez lui commander... Enfin il importe de ne pas céder à ses caprices. L'autorité, qu'auront plus tard les parents, dépend peut-être de leur attitude en présence des premières manifestations de la volonté de l'enfant : si vous lui laissez croire qu'il peut, sur une simple demande ou par des cris et des pleurs, obtenir de vous tout ce qu'il veut, vous vous préparez par votre faiblesse une insupportable et honteuse tyrannie.

*
* *

Quand on s'adresse à un enfant, soit pour lui faire une offre, soit pour lui donner un ordre, il est à observer que le plus souvent son premier mot est un mot de refus, son premier geste un geste de désobéissance. D'où vient donc cette tendance à la contradiction? Voici, me semble-t-il, comment elle s'explique.

Toute idée s'impose à l'enfant avec une force très grande. De là son penchant à réaliser ce à quoi il pense; de là aussi sa disposition à croire tout ce qu'on lui raconte. Mais il faut un certain temps pour qu'en son esprit une idée chasse l'autre. Quand vous lui proposez ou prescrivez quelque chose, vous vous heurtez à l'idée qu'il a en tête; son premier mouvement est dès lors de résister à ce que vous lui dites. Patientez un peu; de lui-même il en viendra à désirer ce que vous lui offriez, à vouloir faire ce que vous lui ordonniez. Vos paroles agissent bien à la manière d'une suggestion, mais d'une suggestion, dont l'effet, au lieu d'être immédiat, se fait plus ou moins longuement attendre.

*
* *

Tous les éducateurs s'accordent à déclarer qu'il importe d'accoutumer l'enfant de très bonne heure à l'obéissance. Mais l'enfant n'obéit que si l'on a su conquérir d'abord, puis maintenir intacte son autorité sur lui. Malheur aux parents, dont l'autorité commence à subir des échecs : il ne pourront jamais remonter le courant.

Aussi conseillerais-je, en bonne tactique, aux papas et aux mamans d'affirmer leur autorité — au début tout au moins de la vie consciente de leurs enfants — *plutôt en formulant des défenses qu'en édictant des ordres*. Car il est plus facile de faire respecter une défense que de faire exécuter un ordre. Un enfant s'obstine-t-il, en dépit de votre interdiction, à vouloir faire une chose? Il suffit de l'enfermer tout seul dans une chambre ou de le mettre au lit en plein jour : vous êtes toujours sûrs d'avoir le dernier mot. Mais comment le contraindre à faire malgré lui ce que vous lui commandez? Votre insistance impuissante aboutira infailliblement à une demi-défaite.

Conclusion pratique : S'agit-il d'une défense? Il ne faut pas céder. D'un ordre? Il est prudent de biaiser.

*
* *

Nous sommes un peu trop prompts à appeler mensonges toutes les affirmations de l'enfant, qui ne nous paraissent pas être l'expression de la réalité. Nous oublions que le mensonge suppose toujours la volonté expresse de tromper, ou tout au moins la conscience vague qu'on ne dit pas la vérité.

Par nature, l'enfant est sincère, tout comme il est crédule. C'est qu'en son esprit, où les pensées sont successives, il n'y a jamais de lutte entre les idées. Celles qu'on exprime devant lui l'accaparent aussitôt, sans rencontrer la moindre résistance. Celles qu'il conçoit de lui-même s'imposent avec autant de force; elles ne sauraient donc être refoulées, réduites au silence par le désir de feindre et de mentir.

Mais il arrive bien souvent que l'éparpillement de son attention l'entraîne à faire des observations erronées, où nous aurions le tort de voir une intention mensongère. Sa sensibilité trop vive fausse plus d'une fois aussi sa vision des choses. Et surtout sa puissance imaginative est telle qu'il en vient à ne plus distinguer nettement le monde de la réalité et celui de la fiction. Que d'erreurs ont également pour cause la difficulté avec laquelle il prend conscience de sa propre vie psychologique : dépourvu d'une claire notion du temps, il brouille tous les événements de son existence intérieure; incapable de s'expliquer à lui-même les mobiles de ses actes, que gouvernent toujours ses instincts inconscients, il donne de sa conduite des interprétations nécessairement fantaisistes. Telles sont les principales causes de ses mensonges apparents.

Le véritable mensonge n'apparaît qu'assez tard dans la vie enfantine; et, affligeante constatation, c'est nous qui généralement l'enseignons à l'enfant par l'exemple de nos propres réticences ou de nos paroles contradictoires, et, peut-être encore davantage, par la maladresse de notre intervention pédagogique. Que de parents, à l'âge où l'enfant ignore la dissimulation, lui en révèlent pour ainsi dire l'existence, en le soupçonnant déjà de

mentir ou bien en l'invitant avec insistance à ne rien cacher de la vérité! Fréquemment aussi le mensonge chez l'enfant est le résultat inattendu de la contrainte menaçante, sans laquelle cependant aucune éducation n'est possible; ce qui le pousse à mentir, c'est la crainte du châtiment, ou même la peur du simple reproche. Les jeunes gens menteurs, je l'ai plusieurs fois remarqué, sont surtout ceux qui pendant leur enfance ont été terrorisés par la rigidité intransigeante et la sévérité maladroite de leurs parents.

On voit par là quel tact est nécessaire à l'éducateur, pour que l'usage indispensable des sanctions et l'appel obligatoire à la contrainte ne fassent pas croître dans l'âme enfantine l'herbe mauvaise du mensonge. Une fois enracinée chez l'enfant, il faut, pour extirper cette habitude pernicieuse, une surveillance de tous les instants; car il importe de donner au petit menteur l'impression qu'on n'est point dupe de ses tromperies, et de lui prouver par une impitoyable et juste répression que, loin de s'assurer l'impunité pour ses fautes, il ne fait que les aggraver encore et qu'inspirer à son entourage la méfiance et le mépris. Mais mieux vaut assurément prévenir le mal qu'avoir à le guérir, en inculquant dès le plus jeune âge à l'enfant la bienfaisante idée du prix inestimable de la sincérité.

MARCEL BRAUNSCHVIG,
Professeur de première au lycée de Toulouse.

La Réforme des Écoles normales.

(2e partie[1].)

III. — Les réformes possibles de l'avenir.

Si opportune et si bienfaisante qu'ait été la réforme de 1905, elle est loin de nous apparaître comme définitive. Tout au plus constitue-t-elle une étape vers une formule plus satisfaisante et qui serre de plus près les données du problème.

Et d'abord nos écoles normales sont insuffisantes pour les besoins d'un service sans cesse accru. En 1911 elles hospitalisaient un peu plus de 10 000 élèves-maîtres et élèves-maîtresses, en y comprenant les auditeurs et auditrices libres, admis depuis quelques années à suivre les exercices de l'école sous la condition qu'ils ont figuré sur la liste supplémentaire des examens d'entrée. Or, les inspecteurs d'académie nomment chaque année une moyenne de 2 500 instituteurs et de 3 200 institutrices; sur ces chiffres les normaliens ne comptent que pour 1 500, les normaliennes pour 1 800; d'où un déficit, d'environ 1 000 instituteurs et de 13 à 1 400 institutrices. Le recrutement est aisé en ce qui concerne les institutrices, puisque les inspections reçoivent annuellement près de 6 000 demandes de postulantes dont la moitié est pourvue du brevet supérieur. Pour les instituteurs le choix est infiniment restreint, et j'ajoute, très défectueux, puisque les demandes d'emploi ne dépassent pas 1 200 sur lesquelles une cinquantaine seulement des postulants sont en possession du même brevet. La situation est grave, puisque ces 2 400 maîtres ou maîtresses entrent dans l'enseignement sans aucune préparation professionnelle et n'acquièrent leur expérience qu'aux dépens des enfants de leurs écoles et puisque la

---

1. Voir *Revue Pédagogique* du 15 octobre 1912, p. 301.

presque totalité des instituteurs ne peut attester que des connaissances notoirement insuffisantes.

On ne remédiera à la pénurie du recrutement que par une élévation des traitements qui permettra à l'école de concurrencer les autres carrières aujourd'hui mieux rémunérées, comme les postes, les ponts et chaussées, l'enregistrement, les contributions directes ou indirectes. Mais on peut et l'on doit remédier à la qualité du personnel en ouvrant à un plus grand nombre de candidats les portes des écoles normales. Les fondateurs de l'école laïque comptaient que dans un avenir prochain, tous nos maîtres et toutes nos maîtresses sortiraient des écoles spéciales qu'ils ouvraient dans tous les départements. Le besoin extraordinaire de personnel qui s'est produit comme conséquence de la politique scolaire du gouvernement a reculé bien loin encore cette échéance. Il importe cependant de réaliser le plus tôt possible les intentions premières des grands ministres républicains et de ne pas laisser protester leurs promesses solennelles.

Un des principaux griefs que l'on oppose au régime actuel des écoles normales, c'est le surmenage qui résulte pour les élèves-maîtres de la réduction à deux années de la préparation au brevet supérieur. Nous avons déjà répondu par avance à ce grief. Il renferme cependant une part de vérité. Cette préparation pèse incontestablement sur les études, quoi que le législateur ait fait pour y remédier. Il a bien été établi que le programme du brevet serait exactement celui des deux premières années de scolarité; ce n'est pas dans le programme mais dans la nature des épreuves et de l'examen tout entier que réside le danger. Le premier brevet, le brevet élémentaire est notoirement insuffisant; il témoigne d'une culture si rudimentaire qu'il convient plus à des écoliers qu'à des maîtres. Mais du moins est-il judicieusement conçu et donne-t-il une cote exacte de la valeur des candidats. Les éléments qui le composent, une dictée, une composition française, des exercices de calcul sur les quatre règles et le système métrique, une page d'écriture résument de façon précise le minimum que l'on peut exiger d'une scolarité primaire poussée jusqu'à quinze ou seize ans. Par contre l'examen du brevet supérieur est une épreuve difficile. Le programme par le caractère universel de quelques-unes de ses épreuves fait illusion sur

la culture réelle dont il est la sanction. Nul candidat ne peut se flatter d'y réussir à coup sûr; nul ne peut être assuré de n'être pas surpris par une question inattendue et de n'être pas trouvé en défaut sur un point de détail qu'il aura négligé. Par suite le hasard joue un trop grand rôle tant dans le succès que dans la défaite; un excellent élève échouera où un médiocre servi par la chance réunira le total des notes requis. On comprend dès lors l'inquiétude et le malaise qui règnent pendant les deux premières années d'école. Dans cet océan sans bornes des matières les plus diverses, nos élèves se débattent sans répit, sans trouver un sol solide; ils aspirent au port et redoutent à chaque instant les perfidies de l'écueil. Il ne se croient jamais suffisamment prémunis et se remémorent avec angoisse tous les sujets donnés, toutes les questions posées dans les sessions antérieures, se demandant s'ils auraient pu répondre et satisfaire les examinateurs. Une préparation plus longue ne les rassurerait pas davantage. La situation était exactement la même sous le régime ancien que sous le nouveau.

C'est donc vers la libération entière des années d'école normale qu'il faut tendre. La préparation professionnelle ne doit pas être subordonnée à une épreuve qui n'a rien de professionnel et qui même au point de vue de la culture générale prouve peu de chose. La véritable épreuve serait un certificat final, attribuant une sanction spéciale à chacune des matières étudiées au cours de la scolarité, qui couronnerait ces études sans les commander et les déterminer, qui s'adapterait à l'enseignement au lieu de le détourner de ses voies.

Dans un ordre d'idées tout différent, il est indéniable que les divisions profondes qui règnent parmi les instituteurs et qui se sont affirmées récemment à l'occasion des traitements, tiennent à l'inégalité des titres et à la diversité des origines. Une partie du personnel, celle qui ne sort pas des écoles normales et ne possède que le brevet élémentaire, s'indigne des avantages pécuniaires faits à l'autre partie munie de titres supérieurs. Elle conteste la valeur de ces titres au point de vue professionnel; elle prétend que quelques années d'exercice dans la fonction mettent de niveau les brevetés des deux degrés, que l'on doit juger un instituteur par les résultats qu'il obtient, le zèle qu'il déploie,

les notes de ses chefs, non sur un parchemin délivré au début de sa carrière et qui n'atteste aucune supériorité pédagogique.

A quoi l'on peut répondre que le titre n'établit pas, il est vrai, la valeur du maître, mais cependant qu'il la présume ; que dans tous les ordres d'enseignement se rencontrent des savants éminents qui ne savent pas ou savent mal enseigner, tandis que des collègues inférieurs par la science ont le don de se communiquer ; que dans l'ordre secondaire en particulier on compte des licenciés et des agrégés, dont les émoluments diffèrent parce que les titres sont inégaux et qui en vertu du même principe pourraient revendiquer les mêmes traitements. Un tel raisonnement irait à décourager tout effort pour apprendre, toute poursuite du diplôme attestant une capacité supérieure et finalement à abaisser le niveau de la culture du pays tout entier. Mais malgré le caractère spécieux et démagogique de telles revendications, il est certain que moins de disparité serait désirable dans la valeur et la préparation du personnel, que la communauté d'origine atténuerait les divisions qui le travaillent en lui donnant le sentiment de son unité.

Après avoir relevé les points faibles de notre organisation actuelle, si nous en cherchons les remèdes, il semble que l'on puisse imaginer un système qui comporterait les dispositions suivantes.

On se rappelle qu'au moment où Jules Ferry rendait obligatoire, pour les départements, la création des écoles normales, celles-ci se recrutaient au moyen d'un examen très sommaire et les trois années de la scolarité étaient occupées tout entières par la préparation du brevet élémentaire. Bientôt, vers 1887, le recrutement devenu plus facile permit d'exiger des candidats aux écoles normales la possession de ce brevet, auquel on substitua comme sanction des études normales l'obtention du brevet supérieur. Mais dans la pensée de tous les promoteurs de l'enseignement primaire ce n'était là qu'une organisation provisoire, un compromis que justifiaient les besoins du moment et qui réservait l'avenir. Le nouveau terme de l'évolution ne consisterait-il pas à exiger le brevet supérieur ou son équivalent à l'entrée de l'école même, comme l'on a exigé le brevet élémentaire vingt-cinq ans plus tôt ? Rien ne détournerait désormais ces écoles de leur destination qui est de former des professionnels.

La préparation au brevet supérieur se ferait tout naturellement où elle se fait déjà pour les candidats non normaliens ; chez les instituteurs, dans les écoles primaires supérieures et dans les cours complémentaires. Ces écoles et ces cours se sont, depuis Jules Ferry et Paul Bert, singulièrement multipliés : il n'est pas de département qui n'en compte plusieurs ; c'est une des branches de l'enseignement qui a le plus prospéré depuis vingt ans et qui a donné les floraisons les plus inattendues et les plus vigoureuses. Si le cours d'études qui est de trois années et qui retient les jeunes gens de treize ans à seize est jugé insuffisant, rien ne s'oppose à ce que la scolarité soit prolongée d'un an ou même davantage ; quelques écoles sont entrées déjà dans cette voie. Nous serions ainsi amenés à créer chez nous un système analogue à celui que les états allemands ont adopté les uns après les autres, à établir une concordance entre les études d'école primaire supérieure et les études normales, de manière à faire de celles-ci la suite et le prolongement de celles-là. Il ne serait pas besoin de les annexer comme en Allemagne, sous le nom d'écoles préparatoires, aux écoles d'instituteurs. Elles continueraient à vivre indépendantes et de leur vie propre. Mais on gagnerait à cette combinaison l'inappréciable avantage de pouvoir répartir sur six années le programme si dense qui encombre les écoles normales, sans les redites oiseuses, les répétitions et les doubles emplois qui fatiguent l'attention et émoussent la curiosité.

Dès lors on pourrait faire tenir à l'aise pendant la scolarité normalienne quelques enseignements ou compléments d'instruction auxquels on est obligé maintenant de fermer la porte, ou de ne l'ouvrir qu'avec discrétion et parcimonie. Il faudrait certes continuer à monter auprès d'elle une garde vigilante ; mais on pourrait être moins exclusif, insister davantage sur les enseignements de l'hygiène publique et privée, l'agriculture, le dessin, le chant, l'éducation physique. L'instituteur dans la plupart des communes rurales est appelé à occuper le secrétariat de mairie ; ne serait-il pas utile de lui inculquer quelques notions de droit administratif qui le préparerait à ces fonctions ? Il range et conserve les archives municipales, il est invité à faire des recherches d'histoire locale pour son compte ou pour celui d'une société. Dans l'intérêt des historiens du présent et de l'avenir,

ne devrait-on pas demander aux archivistes départementaux de faire à l'école une série de conférences sur le classement de ces documents et sur les moyens de se repérer dans les dépôts des chefs-lieux? Dans certains départements — car je ne vois pas l'utilité pour ces enseignements accessoires de poursuivre l'uniformité — ne pourrait-on dérober quelques heures aux besognes habituelles pour donner aux élèves-maîtres quelques notions élémentaires d'art, qui leur permettraient de comprendre et d'interpréter les monuments du passé qui les entourent et qui frappent leurs yeux sans émouvoir leur sensibilité ou toucher leur intelligence. Ils n'en parleraient plus tard qu'avec plus de compétence et d'intérêt aux enfants qu'ils ont charge d'instruire.

L'école normale devenant toute professionnelle, deux ans pourraient suffire à former désormais les instituteurs. L'économie d'une année aurait pour conséquence la possibilité d'augmenter d'un tiers le nombre des admissions, et de faire passer par l'école normale à peu près tous les maîtres primaires ou du moins la plus grande partie d'entre eux. Il n'en coûterait à l'État qu'une légère augmentation du personnel enseignant; aux départements et à l'État que des dépenses peu importantes pour aménagements et constructions nouvelles. On réaliserait à peu de frais le double vœu si souvent exprimé de faire passer les instituteurs par l'apprentissage professionnel de l'école normale et de leur donner une origine commune.

Il faut pourtant prévoir que les besoins du service obligeraient quelquefois l'administration à faire appel à des candidats du dehors; pour ceux-là il serait stipulé qu'ils n'obtiendraient le titulariat qu'après avoir satisfait à l'examen du certificat de fin d'études normales.

Pour compléter ces mesures je serais d'avis de supprimer les deux brevets actuels et de les remplacer par un brevet unique, moins élémentaire que le premier, moins flottant dans ses limites, moins universel que le second. J'emprunterais les dispositions générales et les lignes essentielles du brevet simple, tout en renforçant les épreuves et en les complétant. Ce serait l'œuvre d'une commission de spécialistes de mettre au point ce programme, d'en doser et d'en équilibrer les parties, de manière à ne le rendre ni trop ambitieux, ni trop insignifiant.

IV. — La Préparation des instituteurs par les Universités.

D'autres solutions ont été proposées; elles se sont fait jour dans les revues spéciales d'enseignement et elles se sont déjà, à plusieurs reprises, produites à la tribune du Parlement; on peut être sûr qu'elles se reproduiront à nouveau. Il est bon de les examiner de près, sans parti pris et surtout la plus sérieuse d'entre elles, celle qui consiste à assurer la préparation du personnel primaire par les Universités. Il n'en pouvait guère être question quand ces Universités vivaient d'une existence languissante et isolée, sans relations avec les forces productrices de la région qu'elles étaient appelées à desservir, partant sans action sur le public. Revivifiées aujourd'hui par la loi de 1896, en pleine activité et en pleine faveur, associées à la vie intellectuelle, commerciale et industrielle de leurs provinces, elles apparaissent comme les véritables foyers où les trois ordres d'enseignement, supérieur, secondaire et primaire, doivent puiser le savoir et s'initier aux méthodes propres à le répandre.

Les partisans de cette solution la préconisent pour des motifs très différents. Les uns, ennemis en principe des internats, estiment que les écoles normales sont de mauvais milieux pour préparer à leurs fonctions des jeunes gens qui touchent à l'âge d'homme et que ces agglomérations d'élèves-maîtres, voués à la même vie et préparés aux mêmes tâches, sont particulièrement favorables à une fermentation dangereuse des passions et des idées. Les autres, pour des motifs qui sont surtout pédagogiques mais dont l'intérêt au point de vue social ne peut être indifférent, soutiennent que l'enseignement tel qu'il est distribué dans les écoles normales, ne peut être que superficiel et sans racine; qu'il se contente d'énoncer des résultats, des sommaires, des formules; qu'il procède par affirmations et par certitudes et déforme ainsi la physionomie réelle des choses; qu'enfin la connaissance ainsi entendue, au lieu de conseiller la modestie et la soumission à l'observation et à l'expérience, devient une maîtresse d'orgueil, d'outrecuidance et d'erreur. Au contraire, dans les Universités, l'étudiant apprend à réfléchir et à douter; les maîtres enseignent

comment la science se fait, par quels procédés d'investigation et de patience, avec quelles précautions et quelles chances d'incertitude l'esprit chemine à la découverte de la vérité. Celle-ci d'ailleurs, sous cette forme absolue, ne répond à aucune réalité. Ce sont des vérités partielles ou, le plus souvent, des hypothèses étayées de vérifications minutieuses et concordantes que seule l'intelligence peut percevoir. Qu'il s'agisse du domaine des sciences proprement dites, de l'histoire, etc., le premier devoir du chercheur est de douter; quelle que soit d'ailleurs l'importance de sa découverte, quelque lueur qu'il ait projetée sur l'inconnu, il aperçoit le cercle d'ombre et de mystère qui l'environne, grandir et s'élargir de toutes parts autour de lui. C'est donc à cette école qu'il convient de mettre les éducateurs quels qu'ils soient, afin de leur apprendre la réserve et de « rabaisser la superbe » qu'engendre en des intelligences trop jeunes et trop neuves le premier contact avec les idées et la première initiation à la vie intellectuelle.

La thèse est forte et spécieuse. Au fond, nous sommes d'accord avec ceux qui proscrivent pour la formation des instituteurs tout enseignement dogmatique et catéchétique, qui sont d'avis qu'ils doivent tout au moins avoir quelque idée de la méthode scientifique. Toute la question revient à savoir dans quelle mesure et sous quelle forme doit s'opérer cette communication de l'enseignement supérieur et du primaire.

La préparation par les Universités se heurte tout d'abord à des objections pratiques auxquelles le législateur ne peut rester indifférent.

Elle coûterait, à réaliser, des sommes importantes au budget de l'État. Nos écoles normales reçoivent annuellement 10 000 élèves environ et l'entretien de chacun d'eux revient à 520 francs. 10 000 élèves dans les Universités, entretenus au moyen de bourses qui ne sauraient être inférieures à 1 800 francs, coûteraient au budget près de quatre fois plus. Il est vrai qu'il n'aurait plus à supporter la dépense du personnel actuel de directeurs et de professeurs, bien qu'on se leurre, comme on le verra par la suite, si l'on croit pouvoir les supprimer entièrement. Mais l'économie ainsi obtenue serait largement compensée par les créations de chaires qu'il faudrait

prévoir dans nos facultés, par l'extention des laboratoires, par les développements matériels et les installations qui s'imposeraient dans les villes d'Universités.

Les départements qui ont pris en charge la construction et l'entretien de deux écoles normales, afin de s'assurer un bon recrutement d'instituteurs et d'institutrices, ne se verraient pas, sans se plaindre et sans réclamer, frustrer des sacrifices qu'ils ont consentis et embarrassés de bâtiments difficiles à utiliser en raison de la destination spéciale qui avait dicté leurs aménagements.

Sans doute, ce sont là des raisons d'importance secondaire; si le bienfait de l'organisation souhaitée s'imposait avec l'éclat de l'évidence, il n'y aurait pas à hésiter à demander au pays d'en faire les frais et sans doute le législateur ne marchanderait pas des sacrifices nouveaux en faveur d'une réforme dont il attend l'amélioration sensible du service public de l'instruction populaire.

Mais avant de s'engager dans cette voie, il serait bon de se demander s'il y aurait profit pour des jeunes gens pauvres, nés et élevés dans des milieux où l'épargne et l'économie sont de rigueur, promis à des tâches infiniment honorables, mais modestes, à vivre dans une promiscuité égalitaire avec les jeunes gens qui fréquentent nos Facultés, dont la discipline et la réserve ne sont pas toujours les vertus dominantes, dont beaucoup n'ont pas à compter avec les duretés de l'existence, qui ont le temps devant eux pour se confirmer dans les vocations où ils se sentent appelés. Et sans doute je vois bien ce qu'attendent quelques généreux esprits de cette réunion, de ce contact prolongé pendant les années de la jeunesse entre les fils de la bourgeoisie et ceux des classes populaires : une fusion plus intime des classes, une connaissance plus exacte de leurs besoins et de leurs tendances réciproques et comme conséquence prochaine l'atténuation des malentendus politiques et l'effacement des rancunes sociales. Je me permets de douter, pour ma part, de l'efficacité du remède. Je crains qu'un grain d'utopie ne se mêle à ces promesses de rapprochement et qu'au contraire les malentendus ne s'aggravent et que les fossés ne se creusent entre ces deux jeunesses, soumises en apparence aux mêmes disciplines générales,

fréquentant les mêmes maîtres; mais vouées par avance à des vies fort différentes : celle-ci destinée à occuper les carrières libérales, l'autre appelée à d'obscures besognes dans les milieux urbains ou ruraux, où ne l'attendront ni les honneurs, ni la fortune.

Car il faut s'entendre une bonne fois. Il s'agit uniquement ici du recrutement de nos instituteurs. Vous ne pouvez l'assurer, au sein même des Universités, qu'en les distinguant et en les séparant. Et dans ce cas, vous pouvez vous attendre à des exaspérations et à des résistances individuelles ou collectives. Si vous les mêlez aux étudiants, s'ils sont admis à suivre les cours qui sollicitent leur curiosité et leur soif d'apprendre, si vous les autorisez à se soumettre aux sanctions des études qu'ils auront préférées, il échapperont fatalement à l'État, en tant qu'instituteurs. Ils tenteront plutôt toutes les voies que de persévérer dans celle-là qui est plus pénible et moins rémunératrice. Comment les empêcherez-vous de se soustraire à la condition que vous leur avez assignée, en vue de laquelle l'État leur a conféré une bourse? Vous pouvez assurément leur imposer comme rançon de cet avantage la fréquentation de certains cours, comment leur interdire les cours supplémentaires qu'il leur plaira de suivre, en doublant leurs efforts et en prenant sur leurs loisirs? Vous les attendez aux examens qui couronnent leurs études primaires. Ces examens satisfaits ou non, les exclurez-vous de ceux de l'enseignement secondaire ou supérieur? leur fermerez-vous même l'accès des Facultés de droit et de médecine s'ils satisfont aux conditions que l'État impose pour la fréquentation de ces Facultés? On sait ce que valent et pour combien de temps ces barrières fragiles qu'édifient nos Administrations minutieuses et qu'emporte comme une paille un courant subit d'opinion et le vote d'un Parlement.

Car enfin ces primaires, s'ils sont doués d'une intelligence vive, d'une volonté forte et s'ils sont aiguillonnés par une ambition que vous n'avez pas le droit de trouver illégitime, vous ne prétendez pas les empêcher, grâce précisément à ce rapprochement et à cette promiscuité, de prendre la mesure de leurs camarades bourgeois et de se comparer à ces concurrents. La comparaison ne sera pas toujours à leur désavantage et au demeurant l'État n'aura pas à se plaindre, du moment qu'il doit trouver pour

chaque poste l'homme qui convient, quelle que soit son origine. Seulement que deviendront nos écoles si le recrutement des maîtres est livré à ces incertitudes?

Nous n'avons jusqu'ici parlé que des instituteurs? que dirons-nous des institutrices? Les admettra-t-on au même régime que les hommes? Pourquoi non? Je ne vois aucune bonne raison à opposer aux prétentions qu'elles ne manqueront pas de soulever. Leurs programmes d'enseignement général sont les mêmes, leurs examens portent sur les mêmes sujets. Elles enseignent dans des écoles mixtes où garçons et filles sont mélangés; de plus en plus, elles tendent à remplacer dans les écoles même de garçons les instituteurs dont le recrutement devient plus difficile. A l'heure où, dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur, leurs sœurs de la bourgeoisie forcent l'une après l'autre les portes du haut savoir qui jusqu'alors leur restaient fermées, où elles abordent en se jouant le latin et le grec et pénètrent dans les amphithéâtres des facultés de droit et de médecine, comment réduire nos élèves-maîtresses au savoir médiocre des écoles normales, s'il est reconnu insuffisant pour les instituteurs? Comment maintenir côte à côte deux enseignements aussi dissemblables, de portée si inégale et dont l'un, celui qu'on réserve aux femmes, a été ouvertement condamné par des pédagogues autorisés? On ne peut, d'autre part, refuser aux femmes l'intelligence nécessaire pour suivre les cours dont l'accès serait ouvert aux hommes; à ceux qui en douteraient, il suffirait de mettre sous les yeux les résultats de tous les examens primaires communs aux deux sexes.

Mais alors il resterait à décider si l'on entend munir les jeunes filles de seize ans qui se destinent à l'enseignement des mêmes bourses que les jeunes gens, ainsi que des droits qui y sont attachés. Cette liberté sans contrôle ne semblera pas exempte de périls. Ni les familles ne s'y résigneraient, ni l'État ne consentirait à en prendre les responsabilités. Il faudrait donc, ou maintenir spécialement pour elles les internats ou en trouver l'équivalent, c'est-à-dire des maisons ou des groupements particuliers qui ne présenteraient ni au point de vue de l'hygiène, ni au point de vue de la surveillance, les mêmes garanties que les établissements de l'État.

J'en viens maintenant au point essentiel : à l'enseignement donné par les Universités. Si l'on parcourt les programmes des cours de nos Facultés, on ne tarde pas à s'apercevoir qu'ils ne répondent en rien aux besoins de nos instituteurs. Les Universités sont constituées pour être des laboratoires de recherches et pour mettre à la portée d'un public spécial, suffisamment préparé, les résultats de la science. Elles ne sont et ne doivent être à aucun degré des écoles de vulgarisation élémentaire. S'il nous est permis de préciser, un professeur n'y enseigne pas la littérature en général, la géographie ou la morale en général. Il choisira dans chacun de ces vastes domaines un point particulier et le traitera pendant toute une année. S'il professe la littérature, il étudiera par exemple les chansons de geste ou Villon et Clément Marot, les origines du théâtre, Montaigne, Rabelais, les sources de La Bruyère ou même des sujets encore plus restreints. Il est rare même qu'il choisisse un grand sujet comme Corneille, Racine ou Molière. Un professeur d'histoire appliquera les règles de sa méthode à une période infime comme étendue, non pas même un siècle de notre histoire nationale, mais un personnage, une négociation, un traité. S'il s'occupe spécialement des institutions politiques ou sociales, il étudiera par exemple les Parlements, les Assemblées provinciales, la condition des ouvriers ou des paysans pendant une période ou dans un pays déterminé. Je fais la même observation pour la géographie ou pour la morale. Et il en est de même pour l'enseignement scientifique. Jamais un professeur de faculté ne s'avisera d'étudier l'arithmétique, le système métrique, l'algèbre ou les premiers livres de la géométrie, du moins sous la forme élémentaire que réclame l'instruction de nos primaires. L'arithmétique qu'il enseignera ne sera accessible qu'à des initiés : elle sera faite pour les savants. Le physicien ou le chimiste supposeront acquises les connaissances fondamentales et feront porter leurs cours sur l'optique, l'acoustique, l'électricité, la synthèse chimique ou même sur tel détail de chacune de ces parties qui fait l'objet de ses études particulières. Tous ces exemples ont été pris au hasard parmi les programmes de cours publiés chaque année. Nous n'y trouvons rien qui convienne à des normaliens.

Il ne s'est agi jusqu'ici que de culture générale. Que dirons-nous si nous en venons à la préparation professionnelle de nos étudiants? Les chaires de pédagogie sont extrêmement rares dans nos Universités. Elles le sont à peine moins du reste dans les Universités allemandes. Nous n'en connaissons que deux ou trois et encore sont-elles récentes. Mais les professeurs de ces chaires, eux aussi, n'enseignent pas une science générale; ils préfèrent se consacrer à une doctrine ou à l'œuvre d'un pédagogue. Il faudrait donc tout d'abord, dans toutes nos Facultés, fonder une ou plusieurs chaires de pédagogie théorique. Quant à la pédagogie pratique, elle ne pourrait dans aucun cas s'enseigner dans les Universités; elle ne s'apprend que sur les bancs de l'école élémentaire, en écoutant des maîtres d'élite, en les remplaçant pendant plusieurs semaines ou plusieurs mois, en se subordonnant à leurs directions. On ne peut songer à annexer des écoles élémentaires à nos établissements d'enseignement supérieur. A côté de l'enseignement par l'Université, on serait donc amené à conserver l'organisation actuelle des écoles préparatoires ou à imaginer un système de préparation ou d'entraînement équivalent.

Ce n'est pas seulement l'école annexe préparatoire qu'il serait indispensable de maintenir. A part quelques modifications de détail ou quelques simplifications, la nécessité nous oblige de conserver les matières d'enseignement qui figurent dans nos programmes et, à peu de chose près, sous leur forme actuelle. Car ce sont toujours les éléments des mêmes connaissances que les maîtres en tout pays devront enseigner à l'enfance; seules les méthodes sont susceptibles de varier. On ne peut supposer que nos primaires puissent se dispenser de connaître, au moins sommairement, la littérature des grands siècles, notre histoire nationale, les éléments des sciences. Ces programmes, nous devrons demander aux professeurs de Facultés de les développer spécialement pour eux et d'abaisser jusqu'à ce niveau les préoccupations de leur enseignement. A supposer qu'ils y consentent et qu'ils renoncent à ce qui fut jusqu'à ce jour le juste privilège de l'enseignement supérieur, la liberté du choix de leur étude, ne voit-on pas que l'on reconstitue par un détour et sous une forme indirecte au sein même des Universités, les écoles qu'on a

eu le dessein de détruire. Les cours nouveaux ne seront qu'à l'usage des primaires et ne seront fréquentés que par eux. Seul le personnel enseignant se trouvera modifié ; aux professeurs actuels se substitueront des maîtres plus éminents par leurs titres et leur talent. Mais que devient alors dans ce système la prétention avouée d'ouvrir aux normaliens l'accès de la haute culture, de les initier aux méthodes scientifiques et de leur permettre de dominer ainsi de très haut les éléments qu'ils devront continuer à enseigner? Je consens volontiers que cet enseignement dispensé par un savant soit plus savoureux et quelquefois plus profitable; mais les cadres mêmes des programmes, la composition des auditeurs resteront identiques; sous forme d'un institut primaire, ce seront les anciennes écoles normales intégrées dans l'organisme plus vaste et plus libre des Universités.

*
* *

La question de la préparation des instituteurs par les Universités s'est posée ailleurs que chez nous, en particulier dans les pays de culture allemande. Le même besoin de changement, le même souci de progrès a suggéré les mêmes solutions. L'Allemagne a créé le système des écoles normales. Elle qui n'admet qu'exceptionnellement l'internat dans ses établissements de tous degrés, elle a voulu intentionnellement ce régime pour ses instituteurs ; avant la période contemporaine, par suite du manque de ressources des candidats et dans un intérêt confessionnel; depuis la période napoléonienne dans le dessein arrêté et avoué de développer, avec des méthodes intensives et savantes, le patriotisme national, le culte du Hohenzollern et aussi, — on doit le dire, — la haine de l'ennemi héréditaire. Dans cet ordre d'idées, l'histoire, la géographie, la littérature sont mises largement à contribution pour exalter l'orgueil national, pour pénétrer les générations naissantes à la vie de la supériorité de la culture allemande et du devoir de la propager dans le monde entier. Le besoin devait fatalement se produire de desserrer les nœuds étroits de cette contrainte scolaire, d'élargir l'horizon des esprits, d'aspirer pour eux à des disciplines moins rigoureuses et moins bornées. De là les vœux formulés depuis dix ans environ dans

les congrès d'instituteurs et les revues de pédagogie primaire pour forcer la porte des Universités qui s'obstinent à se fermer devant eux. Les Universités, dont le rôle éducatif et national date en Allemagne de plus longtemps que chez nous et dont la plupart sont richement pourvues de l'outillage pédagogique le plus complet, ne risquent pas de laisser péricliter le sentiment patriotique de ces nouveaux étudiants. Elles sont, en effet, d'ardents foyers de patriotisme et elles l'ont montré dans toutes les crises qu'a traversées le pays. Peut-être n'en serait-il pas de même du sentiment religieux et de la croyance, protestante ou catholique, que les instituteurs sont tenus de maintenir dans leurs écoles, secondant avec tout le zèle et la compétence désirables l'action des ministres officiels du culte. La résistance des gouvernements et même du plus grand nombre des Universités tient-elle à ce motif ou s'appuie-t-elle uniquement sur les raisons invoquées maintes fois chez nous? à savoir que l'accès des Universités compromettrait le recrutement en déracinant les instituteurs de leurs milieux scolaires, que beaucoup d'entre eux s'évaderaient vers les professions libérales et qu'enfin cette curiosité de haute culture, cette ambition scientifique ne peuvent que nuire à l'enseignement modeste et terre à terre qu'ils sont tenus de donner aux enfants de six à quatorze ans.

Deux états allemands la Saxe, qui a toujours précédé le reste de l'Allemagne par ses initiatives libérales, et la Hesse ont seuls admis dans les Universités des instituteurs, mais seulement ceux qui, ayant obtenu des notes excellentes au certificat de fin d'études normales, demandent à prolonger leur scolarité pour préparer des examens nouveaux et obtenir les diplômes de Faculté qui les habiliteront pour les fonctions de professeurs et de directeurs d'écoles normales ou de professeurs d'écoles secondaires. Qui ne voit que la question est tout autre. Il ne s'agit plus de préparer les instituteurs dans les Universités, mais, au contraire, d'aider les meilleurs d'entre eux à sortir de leur condition et à s'élever au-dessus des fonctions qu'ils exercent.

C'est une issue que l'on ouvre à l'ambition et au talent d'une élite. Ce n'est pas un régime nouveau, s'appliquant à tout l'ordre primaire et qui se substitue à l'ancien ordre de choses. On est

donc mal venu de s'autoriser de l'exemple de l'Allemagne et spécialement de la Saxe pour demander chez nous la préparation normale des instituteurs à l'Université.

Elle existe au contraire dans les pays Anglo-Saxons, la Grande-Bretagne et les États-Unis, concurremment avec la préparation dans les écoles normales. Mais en Angleterre, les conditions sont tout autres qu'en France et en Allemagne. L'État, sans se désintéresser de la formation des instituteurs, n'en a pas assumé l'initiative ; il l'a laissée aux villes, aux confessions religieuses, aux associations laïques qui ont fondé, sur le modèle de l'Allemagne, presque tous les « Training colleges » qui existent dans le Royaume-Uni. Le souverain intervient sous forme de subventions, de plus en plus considérables, et de « bourses du roi » qui obligent, comme notre engagement décennal, pour un certain nombre d'années, les jeunes gens qui sont l'objet de cette faveur. Toutefois, il n'est pas indispensable de passer par ces collèges qui ont un caractère nettement professionnel. Il suffit de satisfaire à des examens d'État dont le programme est fixé par les autorités scolaires et qui impliquent un stage pratique dans les classes des écoles annexes. Ces exercices pratiques sont même la seule partie commune imposée aux candidats de toute origine. Les matières de culture générale et la pédagogie théorique peuvent être enseignées dans les Universités. Mais en Angleterre, ni les ordres d'enseignement ne sont distingués avec la même netteté que sur le continent — la ligne de démarcation reste flottante entre le secondaire et le primaire — ni les Universités ne sont établies sur le plan uniforme auquel nous sommes habitués. En Angleterre même, elles diffèrent profondément entre elles ; à côté des grandes Universités vouées à la haute culture et fréquentées par l'élite aristocratique de la nation, se sont fondées des Universités d'un type plus démocratique et plus pratique, où la préparation aux grades tient la plus grande place. C'est auprès de ces Universités en quelque sorte de deuxième ordre que les étudiants instituteurs trouvent les cours de culture générale qui leur conviennent et l'enseignement de la pédagogie qui manque en général aux vieilles Universités. Pour compléter leur préparation, ils sont tenus, comme nous l'avons

dit, de suivre pendant un certain nombre de semestres l'entraînement des écoles annexes.

Il en est à peu près de même aux États-Unis qui pratiquent les deux systèmes de préparation avec cette différence que les types d'écoles, de collèges et d'Universités sont encore plus variés qu'en Angleterre et les ordres d'enseignement moins caractérisés. Il existe des Universités dont l'enseignement rappelle celui de nos écoles primaires supérieures ; il en est d'autres, — celle de l'État de Michigan par exemple, qui possède un institut de pédagogie complété par des écoles d'application qui, par le nombre de ses chaires et le luxe de ses aménagements et de ses laboratoires, n'a pas de rival au monde.

Une solution nouvelle et originale du problème a été fournie par le canton de Bâle-Ville, dont l'exemple a souvent été invoqué, particulièrement en France et en Angleterre, pour démontrer la possibilité d'une fusion, riche en résultats, des trois ordres d'enseignement. Le canton de Bâle constitua, en 1888, une Commission d'étude pour rechercher le moyen d'assurer le recrutement régulier de ses instituteurs qu'elle demandait auparavant aux autres cantons suisses. La Commission, après une longue et minutieuse enquête, présenta, en 1892, au Gouvernement, un projet qui fut mis aussitôt à l'essai et qui, après une expérience de treize années, fut amendé, retouché et mis à son point définitif en 1905.

Bâle possédait une Université célèbre, un gymnase, une école *réale* ; elle jugea onéreux pour ses ressources autant qu'inutile de se donner par surcroît une école normale conçue sur le modèle de la plupart des autres cantons. Préoccupée d'autre part de relever le niveau de l'instruction des instituteurs et de modifier leur mentalité en puisant les éléments de leur culture aux mêmes sources que celles des autres citoyens, dans une pensée d'égalité démocratique, autant que par scrupule pédagogique, elle combina, dans le projet qui fut adopté, les ressources que lui offraient ses établissements secondaires et supérieurs. Elle se refusa à confier aux primaires la formation des primaires. Elle eut aussi le mérite de séparer pour la première fois avec décision la préparation littéraire et scientifique des instituteurs et leur préparation professionnelle. Elle confia la première à son

gymnase classique et moderne, comme nous le ferions à nos lycées et collèges ; les candidats pourvus du diplôme de maturité qui répond à notre baccalauréat voyaient s'ouvrir devant eux l'accès de l'Université où, quittes désormais d'autres études, ils recevaient, au cours de trois semestres, de professeurs spéciaux, l'initiation théorique de la pédagogie. Les écoles élémentaires de la Ville offraient le champ d'expérience nécessaire aux exercices pratiques.

Ce plan était ingénieux, il flattait l'esprit par la netteté de son ordonnance et par la justesse des principes sur lesquels il reposait. Il fallut cependant reconnaître à l'usage que les constructions les plus logiques ne s'adaptent pas toujours exactement aux réalités. Les réformes de 1905, sans détruire les lignes essentielles du projet de 1892, ont dû en corriger notablement les dispositions.

Vu la modicité de ses besoins, Bâle crut pouvoir se dispenser de faire les frais d'une école normale ; neuf ou dix instituteurs suffisent à son recrutement annuel. Elle dut cependant revenir à cette conception sous la forme d'un Institut pédagogique. En effet, elle s'était flattée de soumettre aux mêmes disciplines secondaires les fils de sa bourgeoisie et les futurs instituteurs ; on fut dupe d'une illusion et d'un mot. Ayant le choix entre le gymnase classique et l'école réale qui délivrait également le certificat de maturité, tous, à part deux exceptions en treize ans, s'inscrivirent à l'école réale, dont le programme répond à celui de nos écoles primaires supérieures. Quant à la préparation professionnelle, sans doute on réserva la partie théorique, l'enseignement de la pédagogie à l'Université où des chaires spéciales furent instituées ; mais l'on sentit l'inconvénient de l'abandon total de toute culture générale et l'on dut créer, à côté de l'Université, un Institut pédagogique où les élèves-maîtres reçoivent un complément d'instruction littéraire et approfondissent le dessin, le chant, la musique et la gymnastique, tels qu'ils doivent être enseignés aux enfants. On reconnut enfin l'inconvénient du stage pratique dans les écoles de la ville sans l'unité et la continuité de direction, et l'on revint à la conception d'une école préparatoire annexée à l'Institut, telle qu'elle fonctionne dans toutes les écoles normales.

Ainsi corrigé et ramené à ces éléments, le système bâlois marque une initiative intéressante, sans doute, mais qui ne

s'impose pas par une supériorité et une originalité décisives aux pays en quête de progrès. Au fond, il ne diffère pas essentiellement du système allemand et du système français. Ni l'enseignement secondaire classique, ni l'enseignement supérieur, ne collaborent d'une façon prépondérante à la formation des instituteurs; l'on peut même imaginer divers modes de participation plus réels et plus féconds.

Nous ne croyons pas à l'efficacité, ni même à la possibilité de la préparation directe des instituteurs par l'Université. Pour en profiter, pour s'assimiler pleinement une science qui, cependant, s'efforcerait d'être accessible, leur culture est insuffisante et trop courte, au moins durant les deux premières années; le saut est trop brusque des bancs de l'école primaire à ceux d'une Faculté de lettres ou de sciences et le langage des maîtres est trop différent. Les mêmes termes ne couvrent pas exactement les mêmes idées. Et, d'autre part, il nous semble malaisé de demander à nos professeurs d'Université d'abaisser à ces cours de vulgarisation rapide le niveau de leur enseignement. Je sais bien que les savants les plus éminents, ceux qui dominent le mieux l'objet de leurs études, excellent entre tous à le simplifier et à le présenter sous la forme la plus accessible et la plus saisissante. Ils se plairont même à l'occasion à ce jeu qui ne convient qu'aux plus habiles, et, de temps à autre, accepteront de présenter au public le résultat de leurs recherches. Mais c'est tout autre chose de demander à ces hommes de s'astreindre, d'une manière habituelle, pendant deux ou trois années, à un mode d'enseignement qui ne peut être pour eux qu'exceptionnel et à parcourir hâtivement pour un auditoire pressé un programme complet de matières, dont chacun d'eux ne peut se flatter que d'avoir approfondi une infime partie.

Il est cependant nécessaire que l'enseignement supérieur, comme un haut réservoir de science, féconde les autres enseignements, le primaire aussi bien que le secondaire. L'un et l'autre ne vaudront que dans la mesure où ils seront pénétrés par la science et subiront les directions des méthodes scientifiques. Mais cette pénétration doit se faire d'une manière indirecte et par intermédiaires. C'est la préparation des professeurs et non celle des instituteurs que l'on doit demander à l'Université

ou aux maîtres de l'Université. Ce sont ces professeurs d'écoles normales qui se feront les traducteurs naturels, les interprètes écoutés des leçons recueillies à la Faculté, qui, par la connaissance exacte qu'ils ont de leur auditoire, sauront lui dispenser, mieux que personne, et lui doser la part de science qu'il peut assimiler. Et par là nous revenons à la véritable tradition française, à celle de la Convention et à celle de Jules Ferry, trop souvent, au cours du dernier siècle, obscurcie ou négligée. Ce fut une des pensées les plus heureuses du grand Ministre que de fonder les deux Écoles normales primaires supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses et de donner pour professeurs à l'élite des instituteurs et des institutrices qu'y recrute un concours difficile, les maîtres les plus illustres de la science contemporaine. La Sorbonne, l'Institut, le Collège de France, les Lycées de Paris ont rivalisé de zèle pour donner cet enseignement qui, en peu d'années, a relevé d'une manière éclatante et inattendue le niveau des primaires. C'est dans cette voie qu'il convient de persévérer. C'est ainsi qu'au cours des dernières années, par l'adjonction d'externes et d'auditeurs libres, le nombre des auditeurs de ces deux écoles a été doublé, — que de nouveaux foyers de préparation aux grades supérieurs de l'enseignement primaire se sont constitués autour des Universités de province, à Lyon, à Lille, à Nancy, à Grenoble et que d'autres sont en voie de se créer. La troisième année de l'école normale, surtout la quatrième, partout où cette annexe a été instituée, appellent sous forme de conférences ou même sous forme d'enseignement régulier le concours des maîtres de nos lycées et de nos facultés. Aider à cette pénétration, de jour en jour plus fréquente et plus appréciée, multiplier les points de contact et les échanges entre les divers ordres d'enseignement sera désormais la tâche de l'avenir et de ceux qui auront à diriger chez nous les destinées de l'éducation publique.

A. Gasquet.

Un Collège barnabite aux XVIIe et XVIIIe siècles.

Le 21 janvier 1556 mourait à Louvain Messire Eustache Chappuis, citoyen d'Annecy, docteur en droit, de son vivant ambassadeur de Charles-Quint auprès du roi d'Angleterre. Environ quatre ans auparavant, le 13 décembre 1551, ce personnage, très illustre en son temps, avait, par testament, fondé deux établissements d'enseignement au profit de la nation savoyarde : le premier à Annecy pour des études élémentaires et secondaires; le deuxième à Louvain, pour des études supérieures de droit et de théologie.

C'est du premier Collège que nous allons nous occuper. Il a eu une histoire assez mouvementée, qu'il est difficile et délicat de présenter en détails. Notre intention est seulement d'esquisser un sommaire tableau de la vie qu'on y menait aux XVIIe et XVIIIe siècles[1].

*
* *

D'après la volonté du « très pieux fondateur » il devait y avoir entre les collèges d'Annecy et de Louvain une union étroite et intime. Si l'un d'eux venait à être détruit ou endommagé, les revenus de l'autre devaient servir à le restaurer. Les deux établissements sont considérés comme « nés d'un même père » *eodem parente nati*, et unis par « des sentiments fraternels » *fraterno affectu*. Pour maintenir cette bonne entente entre eux deux il fut « statué, ordonné que de trois années en trois années

1. Cette esquisse rapide a été faite d'après des documents trouvés : 1° aux Archives municipales d'Annecy dans la série GG (1 A jusqu'à 84 A), et 2° aux Archives de Turin (Archivio dello Stato-Torino).

les proviseurs et administrateurs du Collège d'Annecy manderaient un homme suffisant, qualifié et bien instruit », pour examiner les comptes et prendre une décision sur les réformes possibles ou nécessaires.

Que sont ces proviseurs et administrateurs ? Leur nombre est restreint, quatre en tout : le Doyen de l'église collégiale Notre-Dame, le Prieur du couvent Saint-Dominique et deux Syndics de la ville d'Annecy. On les appelle parfois superintendants, le plus souvent administrateurs. Leur fonction est de « faire observer, entretenir et garder » les statuts du collège. Le personnel enseignant leur est soumis entièrement, comme d'ailleurs tous ceux qui ont une fonction quelconque dans l'établissement. Ils « ont pleins pouvoir et autorité d'instituer et destituer, nommer les professeurs, économes et autres officiers et serviteurs tels que le besoin sera, corriger, réprimer les excès et abus », qui pourront se produire. Les administrateurs ont donc la haute main sur le fonctionnement de tous les services.

Pour rendre plus étroites encore les relations entre ses deux fondations, Eustache Chappuis avait créé au collège de Louvain un certain nombre de bourses destinées aux élèves de celui d'Annecy. Dès qu'une d'elles devenait vacante, les professeurs proposaient huit noms que ratifiaient la plupart du temps les proviseurs. « Un des enfants les plus innocents du Collège » tirait au sort parmi ces noms : et c'est ainsi le hasard qui désignait les boursiers savoyards au Collège de Louvain. Tout de même fallait-il, pour pouvoir être choisi, avoir atteint l'âge de quinze ans, étudié au moins deux années au collège d'Annecy, et s'y être révélé esprit solide dont « on puisse à l'avenir espérer quelque bon fruict ».

L'union intime des deux établissements avait été ainsi une des préoccupations essentielles d'Eustache Chappuis, et les rapports furent presque toujours corrects, parfois même cordiaux, jusqu'à ce qu'un jour un événement très important fît naître des dissentiments fâcheux et gros de conséquences.

Cet événement fut le changement du personnel enseignant au Collège d'Annecy. Sur la demande de monseigneur François de Sales, l'auteur de l' « Introduction à la vie dévote », alors évêque de Genève, soutenu par le « bon plaisir » de monseigneur le

Duc de Genevois et de Nemours, la fondation chappuisienne fut remise, le 5 juillet 1614, entre les mains des « Révérends Pères de la Congrégation de Saint-Paul, vulgairement appelés Barnabites ». Tous les bâtiments et tous les biens du Collège leur furent concédés avec l'approbation des administrateurs, qui résolurent ainsi d'obéir à la « bonne volonté » du duc de Genevois.

Un contrat d'introduction fut passé, stipulant très soigneusement les obligations des nouveaux maîtres. Ils entretiendront les biens de l'établissement, donneront l'enseignement, instruiront les élèves de grammaire et de rhétorique dans la langue grecque, leur faisant lire « de bons livres et auteurs grecs, tant en vers qu'en prose »; et enfin ils se soumettront à la juridiction de « Monseigneur le Révérendissisme Évêque Prince de Genève ».

Mais les proviseurs de Louvain, arguant d'une violation du testament de Chappuis, refusèrent pendant très longtemps de reconnaître les nouveaux maîtres, d'approuver le changement tant souhaité par saint François de Sales, protecteur de la Congrégation de Saint-Paul. Toutes relations furent rompues. Il n'y eut plus de boursiers savoyards allant à Louvain. Et l'entêtement des deux parties fit durer la rupture jusqu'en 1662 où intervint une réconciliation au moins apparente.

*
* *

Ces dissentiments troublent à peine la quiétude des Barnabites. Ceux-ci sont les maîtres à Annecy, et peu leur importe que d'une lointaine ville des Pays-Bas quelques Flamands grincheux viennent contester la validité de leur contrat d'introduction. « Les Révérends Pères se soucient médiocrement de ce que peuvent faire les Proviseurs de Louvain, pourvu qu'ils bâtissent et s'établissent à Annecy. » Et en effet, malgré toutes les récriminations venues de Flandre, ils sont restés les maîtres de la fondation chappuisienne, jusqu'à ce qu'elle ait disparu dans la tourmente révolutionnaire.

Leur principal souci est de donner l'enseignement qu'on leur a confié; et en 1669 Charles-Emmanuel II parle avec éloges des services rendus à la ville d'Annecy par les Barnabites, et du « grand concours d'étudiants » qu'ils y élèvent « aux Sciences et

à la vertu ». Onze ans plus tard, en 1680, la « duchesse de Savoie et reine de Chypre » les félicite de la bonne tenue de leur collège qu'ils « gouvernent avec tant de prudence », et qu'elle veut « proléger toujours par des marques particulières de son affection ». Un simple particulier, nommé Millot, les louant en 1615 de leur savoir et de leur mérite, est heureux de voir son neveu remis entre les mains de ces « *sodales sancti formandæ juventutis artifices* ». Ces éloges, pour réels qu'ils soient, sont cependant trop vagues pour que nous puissions porter un jugement certain sur la qualité de l'enseignement barnabite. Tout au plus sommes-nous renseignés avec assez de précision sur son organisation.

Il y a au Collège d'Annecy douze *régents* ou professeurs chargés d'instruire les élèves. Quatre d'entre eux sont préposés aux classes de grammaire, qui comprennent les *sextani*, *quintani*, *quartani* et *tertiani*. Les huit autres s'occupent des classes supérieures, auxquelles sont réservés les noms plus pompeux d' « humanités », de rhétorique, de physique et logique, et enfin de théologie[1].

Dans les classes de grammaire, le principal de l'enseignement, ce sont les éléments de la langue latine : on passe la sixième à apprendre les genres, les déclinaisons, l'abrégé de la syntaxe; on y fait quelques exercices de traduction avec un « Selectæ », et, à partir de la cinquième, on juge les jeunes élèves assez avancés pour les mettre en face de textes aussi variés et aussi difficiles que les « Lettres » de Cicéron et l' « Histoire » d'Eutrope. L'intense culture latine qu'ils reçoivent leur permet d'avoir lu à la fin de la troisième Ovide, Térence, Justin, Virgile, et surtout — c'est l'essentiel pour les Pères Barnabites — les trois Évangiles selon saint Mathieu, selon saint Marc et selon saint Luc. C'est donc une éducation purement latine et ecclésiastique qu'on donne aux élèves du collège chappuisien.

En faisant leurs « humanités », ils continuent l'étude du latin, la rendant plus parfaite encore par les essais poétiques à la manière de Virgile ou d'Horace. Les « rhetori » sont ceux qui s'adonnent avec le plus d'ardeur à ces « carmina », vains et dénués d'intérêt. On leur enseigne alors avec une foule de

1. Les « humanités » sont analogues à notre « seconde » et la « physique et logique » à notre « philosophie ».

détails l'art de bien parler et de bien écrire. En 1717, c'est le Père Mitonet qui en est chargé. Son cours, divisé en six livres, dicté « ad Majorem Dei beatæque Virginis Mariæ honorem », est un traité assez volumineux, dont les principes sont empruntés à Cicéron. Les vieilles divisions des rhéteurs latins y sont fidèlement observées, le premier livre traitant des idées générales qui concernent l'art de la parole, le second s'occupant de l'invention, le troisième du « développement », le quatrième de l'élocution, le cinquième de la mémoire et de la prononciation, enfin le sixième « des diverses espèces de discours ». Tout cela est écrit dans un latin clair et facile, que comprennent rapidement les jeunes « rhetori alacres et spe pleni ». Mais ces principes de bonne composition et d'ordonnance harmonieuse ont beau être empruntés aux auteurs profanes, aux meilleurs représentants de la littérature païenne, ils doivent servir avant tout à honorer Dieu, à aimer le Christ[1].

Cet amour de la Divinité, il est nécessaire de le fonder sur la Raison; et une fois qu'on a appris aux élèves le beau langage, on étaye solidement leurs croyances. Durant leur dernière année d'études, les élèves ont quatre régents pour les instruire et les diriger en la matière philosophique et théologique : deux professeurs de scolastique, « soit spéculative, soit morale », un de « controverse », et un autre de « positive », chargé spécialement de l'explication et du Commentaire du Nouveau Testament.

Ces maîtres de théologie devaient tous s'attacher à enseigner la pure doctrine de la « Somme » de saint Thomas; ils ne pouvaient s'en écarter sous aucun prétexte; et si par hasard ils étaient en désaccord sur certains points avec la norme thomiste, ils devaient éviter d'aborder dans leurs cours ces questions brûlantes, susceptibles de « faire naître des disputes ». Sur ce point, les Pères Barnabites furent toujours intransigeants, quittes à se montrer d'une exemplaire sévérité.

En 1728 fut nommé « pour la lecture publique de la théologie à Annecy » le R. P. Droüin, qui avait le malheur de donner dans l'hérésie janséniste. A cette époque, la chrétienté était troublée, surtout en France, par l'opposition faite à la *Bulle*

1. Nous avons trouvé aux Archives municipales d'Annecy le texte complet du cours du Père Mitonet.

Unigenitus qui condamnait la doctrine de l'évêque d'Ypres. Ceux qui étaient hostiles à la Bulle avaient fait appel de la décision pontificale et demandé la réunion d'un Concile œcuménique : le Père Droüin était un de ces *appelants*. Comme il ne cachait point ses sentiments, il apparut bientôt comme un dangereux hérétique; il fut dénoncé à l'évêque de Genève et au roi Victor-Amédée; l'affaire était grave : il ne fallait pas que le Piémont et la Savoie fussent troublés par les « matières qui désolaient la France »; défense devait être faite de répandre le « feu de la division »; bref, il importait de sévir au plus vite contre le Père Droüin. On commença par lui interdire la confession et la prédication; le 22 septembre 1729, Victor-Amédée demanda de surveiller très soigneusement l'enseignement qu'il donnait, et toutes ses démarches dans la ville, aussi bien que dans le collège. Si la doctrine professée n'était pas « saine et solide », c'est-à-dire si elle n'était pas conforme à celle de saint Thomas, le roi se chargerait d'y mettre ordre. Et en effet, le 5 octobre 1729, pour que le collège d'Annecy gardât sa réputation de « pureté » doctrinale, le Père Droüin fut renvoyé et remplacé par le P. Buaz, docteur de Sorbonne, thomiste authentique, qui « se donna », selon l'évêque de Genève, « beaucoup de soins pour procurer le bien et avantage spirituel des étudiants ».

C'est donc la pure doctrine catholique qui est enseignée au collège chappuisien. On écarte avec le plus grand soin tout ce qui peut entacher d'hérésie les cours qui y sont faits. L'évêque de Genève, en 1732, se loue d'avoir éloigné de Savoie « les nouvelles et dangereuses théories qui ont causé tant de bruit en France ». « Grâce à Dieu, nous n'avons, dit-il, aucune dispute sur le jansénisme ni sur la Constitution *Unigenitus*, et j'ai encouragé mes diocésains à s'en tenir à ce qui est recommandé par saint François de Sales : « s'en rapporter à la simplicité de la foi de nos pères, sans entrer dans de nouvelles questions qui intéressent la foi ».

Outre les professeurs qui doivent donner cet enseignement thomiste, il y a pour la direction matérielle de la maison un préfet, chargé de veiller sur tout, et pour la direction spirituelle deux Pères ayant pour mission d'apprendre le catéchisme et

d'administrer les sacrements. Établis en 1729 par le roi de Sardaigne, ces derniers étaient destinés, selon une formule pompeuse, à « insinuer la piété chrétienne dans les esprits des étudiants, et à la bien graver dans leurs cœurs ». Les « directeurs spirituels » sont soigneusement choisis et doivent offrir toutes les garanties de « probité », de « capacité » et de « prudence[1] ».

Tous ces pauvres régents ont des honoraires bien modiques. Seuls les professeurs de théologie et de philosophie reçoivent un traitement assez convenable : 1 200 et 1 000 livres. Mais à partir de la rhétorique jusqu'à la cinquième, le montant en diminue brusquement et va de 500 à 150 : le malheureux régent de sixième ne reçoit même aucun émolument. La situation de presque tous est si lamentable qu'ils réclament avec énergie des augmentations de traitements. Ils font valoir une série de raisons d'évidente justesse qui montrent bien qu'au XVIIe siècle l'enseignement ne nourrit pas son homme. Les régents sont obligés de payer 3 à 400 livres de pension, « outre la lumière, le feu, le blanchissage, l'habillement, les petites douceurs et les frais de maladie ».

Pour subvenir à tous ces besoins, leurs modiques appointements sont loin d'être suffisants. Ils le sont si peu qu'on trouve très difficilement de « bons sujets » disposés à « occuper les places des régents » ; ils préfèrent celles de simples vicaires, qui leur fournissent sûrement tout ce qui est nécessaire à leur entretien. Comme il faut cependant que ces pauvres Barnabites trouvent de quoi vivre, ils en sont réduits aux expédients : ils cherchent des places de précepteurs dans les familles de la ville, ou bien font payer à leurs élèves un droit de répétition; pour que le profit soit plus grand, ils reçoivent dans leurs classes le plus d'élèves possible, tous ceux qui se présentent. Peu leur importe qu'ils soient capables ou non de suivre les

1. Cf. Lettre de l'abbé de Vesolano à l'évêque de Genève : « Les obligations des Directeurs spirituels seront d'instruire, de diriger, d'administrer les sacrements, de tenir les congrégations, et d'avoir inspection sur la conduite et sur les mœurs des étudiants, avec l'autorité de les corriger, quand ils manqueront aux devoirs de religion et de piété, et de les chasser même du collège quand ils seront incorrigibles » (7 novembre 1729).

Les « Directeurs spirituels » reçoivent un traitement annuel de 400 livres.

cours, pourvu que la contribution apportée par chacun d'eux supplée à l'insuffisance des honoraires !

Voilà l'état de choses qui suffit à justifier les demandes d'augmentation de traitement pour tous les professeurs, jusqu'à ceux de rhétorique inclusivement.

Tout ce personnel enseignant, si mal payé, doit fournir un travail considérable. Qu'on songe seulement aux six heures de classe que chaque professeur de grammaire est obligé de faire tous les jours [1]. La fatigue qui résulte de la durée de ces heures de cours s'accroît par le nombre des élèves. A la fin du XVIIe siècle, il y a environ 700 « étudiants », et au XVIIIe, malgré une grande diminution de l'effectif, la moyenne est encore respectable ; pour l'année 1732, la classe la moins nombreuse (philosophie) compte 30 élèves, la quatrième atteignant jusqu'au chiffre de 80. Et nous nous laissons quelque peu effrayer par ce travail assujettissant, auquel devaient se livrer les Barnabites, pour un salaire dérisoire.

Cette besogne, ils semblent l'avoir faite avec conscience et application. Les archives d'Annecy nous ont transmis un certain nombre de feuilles de notes où sont soigneusement appréciées la « capacitas », l' « assiduitas », la « communio » et la « confessio » de chaque élève. Elles ont quelque analogie avec celles que les professeurs donnent aujourd'hui ; on y trouve la liste des examens ou « pericula », des compositions, des cérémonieuses soutenances de thèses ; les absences sont soigneusement indiquées, les places marquées avec précision ; et dans toutes ces appréciations on utilise une curieuse échelle de notes, n'allant pas comme aujourd'hui de 0 à 10 ou de 0 à 20, mais ayant pour base la suite des voyelles, *a* correspondant à *très bien*, *e* à *bien*, *i* à passable, et ainsi de suite.

A envisager d'une manière tout à fait générale l'éducation donnée par les Barnabites, on s'aperçoit de la part exclusive qui est faite par eux à l'enseignement purement formel et didactique. C'est la culture classique dans ce qu'elle a de plus sec et de plus aride ; rien n'est moins fécond que ce « bourrage » exclusif de matière latine ; jamais on n'ouvre les yeux des élèves

1. En rhétorique, il y a quatre heures de cours par jour, en philosophie trois et en théologie cinq.

sur ce qui se passe au dehors, sur le grand livre du monde; appesantis sur des traités de rhétorique, détaillant les genres et les déclinaisons, disséquant quelque syllogisme compliqué, ils n'acquièrent rien de ce qui est nécessaire à la formation positive de l'esprit. Leurs exercices, aussi vains que ceux des écoles de rhétorique de la décadence latine, les « controversiæ » ou les « suasoriæ », leurs acrobaties de style et de ratiocinations les rendent tout au plus capables de se retrouver dans le labyrinthe de la sacro-sainte théologie. Le seul but des Barnabites est de former des croyants et surtout des théologiens. Dans les feuilles de notes, la place importante revient aux devoirs religieux, à la fréquence avec laquelle ils sont accomplis. Si l'on s'occupe du travail et de l'application des élèves, on ne fait qu'une place restreinte à l'intelligence et à la finesse de l'esprit.

En définitive, c'est un enseignement formel que donnent les Barnabites, ayant pour bases à peu près uniques la langue latine et le commentaire de l'Évangile; enseignement qui, loin de développer les qualités intellectuelles, risque de les déformer et de les atrophier.

*
* *

L'éducation, chez les Barnabites, se complète par une discipline assez sévère. Les statuts du collège de 1556 édictent que les « escholiers doivent tenir bon et honneste silence en tout temps, soit l'estude et récréation, parlant, sobrement, en latin et à basse voix ». Aussi est-ce un paragraphe important dans les notes données sur les élèves que celui concernant les *mores*, la conduite.

Rarement les élèves sont « très sages »; la plupart, légers et bavards, sont qualifiés de « badi » ou de « très badi »; on note soigneusement ceux qui « parlent à la messe »; d'aucuns encourent même des reproches plus graves; on fait grief à un jeune « quartanus », originaire de Saint-Pierre, de « jouer avec les rhétoriciens », et à un « humanus » d' « aller avec la canaille ». La surveillance se fait avec soin, sans que jamais se rebelle le naturel un peu apathique des élèves savoyards. Il n'y a point de graves affaires disciplinaires. Une seule fit quelque bruit, qui nous donnera une idée des habitudes des Révérends Pères en

matière d'éducation. Ses conséquences furent d'ailleurs inattendues; un conflit s'éleva entre les Barnabites et les administrateurs; les deux pouvoirs trouvèrent là un nouveau prétexte à chicanes et à controverses.

Le 26 février 1712, un « étudiant en philosophie », Maxime Crosaz, avait soupé au dehors avec des camarades; ayant « un peu bu par excès », il fut « surpris de vin », et lorsqu'il rentra dans la maison où il était logé, celle de Me Charrière, procureur au Conseil, il y fit quelque peu scandale. La femme du propriétaire, lui ayant demandé d'aller avec un seau à la rivière, « prendre de l'eau pour son service », il refusa, s'emporta et menaça à tel point que Mme Charrière envoya en hâte une de ses voisines prévenir les maîtres du collège.

Ce fut alors un beau tapage : Crosaz redoubla d'emportements à l'égard de la commissionnaire qu'il « avait véritablement envie de faire sauter par les degrés »; seule le dégrisa l'ample correction qui lui fut administrée par le P. Gribaldy, barnabite mandé pour le ramener à la raison. Revenu pour un moment à de meilleurs sentiments, le jeune élève supplia le Père, se jeta à ses genoux, l'accompagna jusqu'au collège, se lamentant, implorant sa grâce, voulant racheter sa très grande faute par une très grande humilité... Mal lui en prit... Il était à peine arrivé au collège qu'il trouva dans le corridor quatre Barnabites : l'un d'eux, le Père Dutour, prenant prétexte de ce qui venait de se passer, invoquant la nécessité d'une sanction très sévère, « le saisit par les cheveux fort violemment », le terrassa, et sans avoir quitté prise le traîna depuis le corridor jusque dans l'église du collège. Puis il le fouilla, le démunit de tout ce qu'il possédait dans ses poches et le mit tout simplement au cachot.

Passant alors par tous les sentiments de ceux qui sont « surpris de vin », Crosaz, loin d'être calmé, s'irrita, et, trépignant de colère, fit dans sa prison un bruit infernal; dans un accès de rage, il alla jusqu'à lancer des pierres qui vinrent briser une vitre du corridor des Révérends Pères. L'affaire en resta là quelque temps; mais au bout de huit jours le jeune Crosaz, calmé et rasséréné, revint implorer le pardon de sa faute et essayer d'obtenir la grâce de ses maîtres; il s'adressa surtout au Père Dutour, qui, pour bien lui montrer qu'il n'avait rien oublié, le fit

à nouveau enfermer dans le cachot, et l'y laissa durant vingt-quatre heures sans boire ni manger.

Les autres professeurs se solidarisèrent avec leur collègue et firent renvoyer Crosaz; c'était, disaient-ils, un écolier vicieux, qui, par ses récidives continuelles, « paraissait incorrigible et capable de corrompre à lui seul un établissement tout entier ». Cette décision radicale déchaîna un conflit aigu entre l'administration du collège et le personnel enseignant. Tandis que les professeurs invoquaient leur droit strict de mettre à la porte un élève qui leur semblait un danger pour ses camarades, l'administration réclamait le droit de juridiction qu'elle avait en la circonstance, d'après la volonté du « pieux fondateur ». Se prévalant de ce droit, elle ordonnait que Crosaz fût « rétabli et reçu dans sa classe, après toutefois qu'il aurait demandé pardon à genoux en présence de deux des Seigneurs administrateurs et des escholiers de sa classe, au Révérend Père Préfet, à son Régent, et après avoir reçu la correction qu'ils pourraient lui faire ». Discussions, entrevues, paroles acrimonieuses et véhémentes, froissements réciproques, tel fut le bilan de la querelle.

Bientôt elle dégénéra en conflit de pouvoirs; elle fut portée sur le terrain purement théorique. L'administration ayant déclaré qu'elle demandait la réintégration de Crosaz non « comme suppliante, mais comme maîtresse du collège », les Barnabites ripostèrent en refusant de reconnaître sa compétence. S'ils consentaient à recevoir l'élève, ce serait « par amitié et recommandation », mais non « par autorité ». Au mois de juin, toute conciliation paraissant impossible, la question alla devant le Sénat de Chambéry; et là il finit par y avoir un arrangement : le 2 juillet toute enquête était suspendue.

Dans tout cela il était intéressant de voir comment une pure affaire disciplinaire, de mince portée, était devenue, par l'amertume des deux parties intéressées, une lutte de principes, un conflit de pouvoirs. Elle laisse percer en outre un jour singulier sur les mœurs pédagogiques des Barnabites, qui semblaient faire trop souvent appel à la brutalité et à l'intimidation.

En dernière analyse, dans toute cette éducation donnée par les Révérends Pères, il y avait quelque chose de simpliste et de

rigide qui enlevait à l'enseignement beaucoup de son intérêt et de son efficacité.

*
* *

Or en 1729, par la volonté du roi Victor-Amédée II, l'instruction des jeunes Savoyards fut enlevée aux Barnabites pour être confiée à des prêtres séculiers. Les Révérends Pères restaient cependant les usufruitiers de la fondation d'Eustache Chappuis. Et n'ayant plus maintenant de soucis pédagogiques, ils allaient donner leur application au rendement de leurs biens. Ces biens accrus par une série de legs et de donations, étaient devenus considérables; possédant de nombreux domaines dans les environs d'Annecy, les Pères apparaissaient comme de riches propriétaires fonciers. Mais tant qu'ils « avaient eu la direction des écoles », ils n'avaient pu « donner tous leurs soins » à leurs terres : la culture avait été négligée au profit de l'enseignement, donné avec conscience : aussi les vignes étaient presque ruinées, « les bâtiments en mauvais état, les prés sans haies et sans arbres ». Après 1729 ce fut tout le contraire : ils « réparèrent et augmentèrent les bâtiments, firent planter des arbres et des haies vives, porter la terre dans les vignes et dans les champs, achetèrent des marais pour faire du fumier », ils firent tant et si bien que la valeur de leur domaine s'en accrut dans de notables proportions.

Voilà qui explique qu'après 1729 les Barnabites aient mené une vie peu chargée de soucis; ils cherchent tout simplement à tirer le meilleur parti de leurs revenus. Ils s'entourent d'un certain confort, et ne croyez pas qu'ils ignorent les règles de l'hygiène, comme bon nombre de communautés religieuses; la question de la toilette est une de celles qui les intéressent le plus : « On doit avoir soin, est-il écrit en 1749, de fournir abondamment la lingerie, afin que les religieux puissent changer de linge; c'est une économie, car on a remarqué que le linge enduit de crasse périt après quatre ou cinq lessives, parce qu'on ne peut le décrasser et le blanchir qu'à force de le battre et de le frotter. » Mêmes soucis diligents pour la nourriture et la boisson : ils ont une cave bien garnie et, « pour avoir de la bonne

viande », ils « donnent à dîner au boucher tous les samedis et une bouteille de bon vin le premier jour de l'année »; ils ont leur réservoir peuplé de carpes et de brochets, tous les jours ils envoient un domestique faire des emplettes d'œufs, de « beurre frais », de lait, de fruits, de volaille, voire de « gibier ». Nous ne connaissons pas les menus quotidiens de ces heureux Révérends Pères; mais, d'après les quelques renseignements qui viennent d'être donnés, nous pouvons en conclure que leur mode de vie n'était rien moins qu'ascétique.

Ils avaient bien de temps en temps l'inquisition des administrateurs pour venir les troubler dans leur quiétude. Mais les interventions venues du dehors les laissaient indifférents, car ils l'emportaient le plus souvent dans les querelles que leur cherchaient les proviseurs. Étant presque toujours soutenus par les Évêques de Genève, vivant largement et dans l'indépendance, ils craignaient peu les autorités séculières et se trouvaient délivrés des préoccupations matérielles.

Les Barnabites habitaient un local vaste, qui se composait de deux étages, donnant sur une cour assez grande. Si maintenant il vous prend fantaisie de revenir dans cet immeuble, vieux de trois et quatre siècles [1], vous n'en verrez plus que la structure, recouverte d'un badigeon uniforme : le badigeon des casernes. Aux vieilles pierres on n'a rien conservé de leur antique destination; et au milieu de tout cet attirail des armées, il est bien difficile d'évoquer aujourd'hui les réunions des Pères de la congrégation de Saint-Paul, les controverses théologiques d'antan, le cérémonial des thèses, tout ce qui caractérisait la vie très curieuse des élèves savoyards et de leurs maîtres Barnabites.

J. Alazard.

---

1. L'ancien collège chappuisien se trouve aujourd'hui dans la « Rue du Collège », avec une plaque rappelant le souvenir du fondateur. Il est resté établissement d'enseignement secondaire jusqu'en 1888, époque où ont été inaugurés les nouveaux locaux du lycée Berthollet.

La Culture esthétique.

L'Étude du Dessin [1].

Apprendre à dessiner, c'est, tout d'abord, acquérir une écriture, la seule qui ne soit pas formée de caractères conventionnels, et qui, universelle et accessible à tous, reproduise directement et fidèlement les objets. C'est posséder un talent utile à l'écolier lorsqu'il trace des croquis de géographie et de sciences et qui sera nécessaire à l'homme, en mainte circonstance de la vie. Ingénieurs dans l'usine, commerçants aux prises avec l'industriel ou avec le client, officiers sur le terrain de manœuvres, avocats au prétoire, vous vous sentirez souvent embarrassés, désemparés, si vous ignorez le secret merveilleux de vous exprimer en quelques traits de crayon.

Dessiner, c'est, encore, acquérir un œil juste, devenir capable d'apprécier la grandeur, les proportions, les rapports des choses, substituer à une vision vague et trouble, une connaissance exacte et précise de la réalité. Il n'est pas indifférent, sans doute, que l'œil soit juste, pour assurer la justesse de l'esprit.

Dessiner c'est, surtout, cultiver sa sensibilité. En regardant avec insistance les formes, en s'exerçant à les traduire, en fixant son attention sur les couleurs et la lumière, il est impossible qu'on n'arrive pas à surprendre quelques parcelles de leur langage mystérieux. Des trésors insoupçonnés se révèlent, la multiple splendeur se découvre :

> Combien s'en sont allés de tous les cœurs vivants
> Au séjour solitaire,
> Sans avoir bu le miel ni respiré le vent
> Des matins de la terre [2].

---

1. Extrait du discours prononcé à la distribution des prix du lycée Louis-le-Grand par M. Rosenthal, professeur d'histoire.

2. Comtesse de Noailles, *Le cœur innombrable. Le temps de vivre.*

Ces vers de Mme de Noailles, vous ne voudrez pas qu'ils puissent vous être appliqués. Par le dessin, vous deviendrez amoureux de la beauté, de la nature et de la vie.

Le dessin, enfin, vous permettra d'entrer en communication avec les grands artistes, c'est-à-dire avec quelques-uns des plus nobles esprits dont s'honore l'humanité. Les noms de ces maîtres ne sont pas ignorés de vous : vos professeurs de dessin, d'histoire et de lettres les ont parfois proposés à votre admiration, vous connaissez, au moins par des reproductions, quelques-uns de leurs chefs-d'œuvre. Laissez-moi vous dire combien cet hommage est demeuré incomplet.

Les grands artistes méritent mieux qu'un éloge donné en passant. Ils ont le droit, tout autant que les écrivains géniaux, de concourir à votre éducation. Phidias incarne la Grèce aussi bien qu'Homère ; la Toscane est fière de Michel-Ange comme de Dante. Les cathédrales gothiques, Poussin, Eugène Delacroix font partie de notre patrimoine national, au même titre que les Chansons de geste, Corneille ou Victor Hugo.

S'agit-il de développer votre intelligence et votre goût, « la manière naturelle d'exposer un sujet, la simplicité lumineuse de la forme, la savante retenue de l'expression, toutes les qualités qui, dans l'art de bien dire, constituent l'atticisme, ont été possédées par des artistes grecs au même degré que par les écrivains [1] ». S'il convient d'exercer votre sagacité, de délier vos esprits par l'apprentissage des méthodes critiques, vous étudierez les filiations, les écoles, vous rechercherez les influences et instituerez des comparaisons. Si la connaissance du passé vous est nécessaire, les artistes vous feront connaître la physionomie et l'âme intime de leur temps. S'il paraît, enfin, désirable de solliciter vos âmes aux généreuses pensées, les artistes vous donneront l'exemple bienfaisant du travail acharné, de l'infortune noblement supportée, de la foi persévérante et désintéressée dans l'idéal.

L'étude du dessin, l'examen des chefs-d'œuvre de l'art doivent cesser de constituer une discipline isolée, mal dégagée encore des préjugés qui l'ont trop longtemps combattue, pour imprégner, par le concours de tous vos maîtres, l'enseignement tout entier.

1. Eug. Guillaume, *Essais sur la théorie du dessin*. Idée générale d'un enseignement du dessin, p. 68.

Alors, mais alors seulement, les yeux largement ouverts, sensibles à tout ce qui est beau, vous ferez vraiment vos « humanités ». « La beauté, a écrit Ravaisson, est le mot de l'éducation[1]. » Puisse cette forte parole se réaliser!

L'Art et l'Enfant[2].

Ce n'est pas en écoutant sa présomption naturelle, en voulant produire trop tôt et pratiquer un art dont il ignore même l'alphabet, que l'enfant développera ce sens esthétique, qui est peut-être le plus précieux de tous. L'œuvre est à la fois moins emphatique et plus laborieuse. Pour éveiller en lui « l'idée de l'art, le premier souci du beau, le premier tourment de quelque chose de mieux que ce qu'il a sans cesse sous les yeux » il nous faut procéder, suivant le mot d'un éducateur[3], ainsi qu'a procédé l'humanité elle-même. Il faut lui présenter des choses très simples, très claires et très nobles. Il faut, autant que possible, ne lui présenter que celles-là. Vous avez, mes chers amis, la bonne fortune de peupler un lycée où, avant le magnifique effort de l' « Art à l'École », une administration éclairée mettait déjà en pratique les principes de cette généreuse association. Nos bâtiments n'ont rien de ces antres sombres et humides que décrivaient naguère d'infortunés internes, devenus du reste, en dépit de l'antre, des littérateurs fort appréciés. Les baies sont assez largement ouvertes pour laisser entrer la lumière et le bon soleil; votre cour d'honneur s'enorgueillit d'un arbre magnifique. Si nous n'en sommes pas encore aux installations anglaises, véritables cottages noyés dans la verdure, nous ne désespérons pas de les égaler un jour.

*
* *

Observez d'abord. L'art est partout. Il y a quelques semaines, j'entendais M. le sous-secrétaire d'État aux Beaux-Arts signaler éloquemment le danger que fait courir à notre goût national, à

1. Ravaisson. *Article* ART *du Dictionnaire pédagogique de Buisson.*
2. Extrait du discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Chartres par M. Charles Brun, professeur de seconde.
3. A. Gasquet.

notre suprématie jadis reconnue, la distinction stupide et impie entre l'artisan et l'artiste, entre les arts majeurs et les arts du décor. Un beau meuble bien établi, logique et de proportions heureuses, une pièce de ferronnerie ouvragée sans surcharge, un vase auquel son galbe donne bien plus de prix que ne fait sa matière, voilà les premiers instruments que je demande pour former vos yeux. Soyez persuadés que le miracle grec, dont on vous entretient sur les bancs de vos classes s'explique par les leçons que dictait aux éphèbes le moindre objet usuel, satisfaisant à la fois la vue et la raison. Les fillettes de Tanagra jouaient avec des figurines de deux ou trois oboles : mais le coroplaste avait si amoureusement façonné les figurines que, arrachées aux tombeaux où elles consolaient leurs jeunes maîtresses, elles font aujourd'hui l'ornement de nos musées. Si le hasard, ou une divinité malfaisante, met sous votre regard quelque objet qui risque de le gâter, apprenez à le juger sévèrement. C'est l'Ilote ivre. Ne vous laissez pas prendre à des charmes trompeurs et pernicieux : l'enfant va trop souvent à ce qui brille, à ce qui éclate, au trompe-l'œil, à la multiplicité des ornements inutiles; rappelez-vous qu'il n'est de beau que dans le simple et le raisonnable, et que torturer la matière ou la barioler est le plus court chemin vers la laideur. Sans doute, il serait préférable de soustraire à vos yeux ces périlleux exemples : mais ce serait trop demander à la vie moderne. Du moins, que l'on vous tienne en garde, et que l'on tire profit même de ces fâcheuses rencontres. Il est facile au maître, en vous montrant un bon modèle, de vous expliquer les raisons de la supériorité qu'il lui reconnaît : à vous de retenir la leçon et de l'appliquer ailleurs. Que si vous hésitez encore, tournez-vous vers la nature. Ses œuvres sont moins décevantes que celles des hommes. Et, assurément, tout n'y est pas beau sans choix, et là même vous retrouverez les règles de l'école. Mais qu'une fleur a de grâce pour qui sait la voir ! que de paysages obéissent à la loi de composition triangulaire plus docilement que les tableaux les plus réputés ! et qu'il faut peu de chose, un bouquet d'arbres, une nappe d'eau limpide, un fond de soleil couchant, pour vous apprendre, mieux que dans les livres, mieux que dans les galeries célèbres, les relations des valeurs, la dégradation exquise de la lumière, l'opposition du clair et de l'obscur !

*
* *

Quand vous aurez appris à goûter la monotonie puissante de vos plaines beauceronnes, leurs éclairages mesurés, la poésie des profonds labours, poursuivez la tâche en errant silencieusement le long des rues de votre glorieuse ville. Là, non seulement l'âge et l'admiration des hommes ont consacré les monuments et vous ont prévenus contre toute erreur : vous allez à coup sûr; mais encore, issues du génie de vos pères, traduisant leur sensibilité propre, ces pierres augustes sont plus proches de vous et risquent de vous émouvoir plus heureusement. Lisez, si je puis dire, votre cathédrale : un autre Ruskin l'eût appelée la Bible de Chartres. Quand vous aurez rêvé devant les deux clochers, devant la carrure massive de l'un, devant la dentelle de pierre dont Jean Texier ajoura l'autre, quand vous aurez déchiffré les sculptures symboliques des portails, entrez sous les voûtes. Le tour du chœur vous fera épeler l'histoire de notre statuaire. En mesurant de l'œil les colonnes, en vous baignant des lueurs qui tamisent les verrières, vous recevrez un magnifique enseignement. La soumission de la matière à la volonté créatrice, la subordination du détail à l'ensemble, la conscience d'exécution dans les parties les plus cachées, vous donneront des leçons rudes et salutaires. Il n'est pas, du reste, un coin de votre cité qui ne puisse vous instruire de la sorte. Ici, c'est un agréable profil de rue; là une gracieuse ogive, un poteau cornier, un meneau épargné par le temps, une porte aux ferrures robustes. Allez voir avec quel art accompli Claude Huvé a su tirer parti d'un espace restreint et décorer la façade de son hôtel bourgeois « pour la postérité et pour le renom de sa ville ». Je gage que, si vous y attachez un moment votre attention, l'ardeur du vieux médecin commandant les travaux, le zèle du maître de l'œuvre qui les dirigea, vous gagneront à votre tour.

*
* *

Car le tout n'est pas de développer votre esprit d'observation, de saisir des couleurs et des formes, de comparer et de classer.

La grande affaire est d'être ému. « C'est l'admiration qui fait la base du beau, le beau ne vient qu'après », a-t-on dit avec raison. Voilà où apparaît la suprême dignité de l'art. Je vous conseille d'étudier d'abord votre terre, vos horizons familiers, les monuments dressés par vos ancêtres, parce que je vois là le moyen le plus efficace de susciter en vous les indispensables puissances de sentiment. N'ayez jamais de honte d'une émotion sincère, et surtout quand un beau spectacle, une statue parfaite, une strophe harmonieuse la déchaînent en vous. Par là, vous devenez plus hommes, car le sens esthétique est bien notre exclusive propriété. Par là, vous devenez meilleurs. La vue des choses belles éveille en nous des idées saines, pacifiques et pures, et je ne suis pas assuré qu'un méchant puisse goûter une œuvre d'art : du moins n'en sera-t-il pas aussi vivement touché. A enrichir, à orner ainsi votre sensibilité, vous peuplez votre vie scolaire des plus fortes et des plus durables jouissances. C'est le dessin rénové par d'intelligentes méthodes qui ne vous demandent plus de reproduire sans cesse d'insipides modèles, mais bien de vous inspirer de la nature, de la faune et de la flore de votre pays. C'est l'explication des grands classiques qu'une lecture expressive éclaire. Ce sont vos compositions françaises que vous pouvez désormais orner à votre goût et dont les sujets sont pris souvent dans la réalité immédiatement observée. C'est l'enseignement de l'histoire qu'illustre une riche documentation figurée, de la musique où les vieilles chansons populaires exercent votre oreille et lui permettent de s'élever à la compréhension des grands maîtres. Je voudrais même que ce fût, pour les tout petits, la couverture de cahier heureuse ou le bon point choisi avec goût... En vérité, Montaigne fut un bon prophète et nous jonchons de fleurs les chemins qui vous mènent à la science, mes chers amis.

*
* *

N'ajoutons rien aux programmes. On vous a dit, et vous l'avez cru aisément, que vous étiez surmenés. Le commencement et la fin de toute éducation artistique bien conduite, c'est non pas de donner un enseignement à part, mais de rendre sensibles les rapports de l'art et de la vie, « de montrer qu'entre la beauté

révélée par les maîtres et notre pauvre existence quotidienne il n'y a pas de solution de continuité[1] ». Si vous l'entendez de la sorte, si vous brochez de ces fils d'or l'humble trame journalière, si vous apprenez à voir, si vous ne rougissez pas d'être émus, de quelle richesse inestimable n'accroîtrez-vous pas votre patrimoine ! « L'art seul, dit Anatole France, donne du prix à la vie, l'art source de toutes les joies, fleur de toutes les vertus, la seule raison d'être que, pour ma part, j'aie jamais pu découvrir à la vie humaine. » La seule raison ?... on en peut trouver d'autres, et l'art n'est pas le tout de la vie. Il s'y mêle néanmoins, il la presse de toutes parts : on ne l'en exile point sans en souffrir le plus cruel dommage. Et l'éducation esthétique ne commencera jamais trop tôt. Un éminent académicien souhaitait naguère voir l'enfant apprendre à goûter les œuvres d'art, comme il apprend à lire et à écrire...

1. André Michel.

L'Enseignement de la Sténographie et de la Dactylographie en France[1].

Monsieur le Ministre de l'Instruction publique de la République française, en me chargeant de le représenter officiellement au Xe Congrès international, a tenu à témoigner toute sa sympathie à la sœur latine, la nation espagnole; il a tenu à montrer l'intérêt qu'il prend à ce congrès, aux questions qui s'y traitent et au développement de l'enseignement de la sténographie et de la dactylographie.

Enseignement dont l'utilité n'est plus à prouver et auquel toutes les nations ici représentées — et dont je salue cordialement les délégués — s'intéressent de plus en plus chaque année.

Quelques renseignements sur son organisation et son fonctionnement en France, ne méritent-ils pas de retenir un instant l'attention du congrès?

Donné par les soins du Ministère de l'Instruction publique, du Ministère du Commerce, il est aussi organisé par certaines communes, par des Associations d'enseignement populaire, par l'initiative individuelle.

Dès 1787, cette initiative individuelle s'est manifestée par des cours de sténographie; en 1848, un cours a été créé au lycée de Versailles, quelques maîtres dans les écoles publiques ont commencé à initier leurs élèves[2]; depuis près de cinquante ans on trouve des cours réguliers dans les Associations d'enseignement

1. Communication faite au Xe Congrès international de Sténographie de Madrid (26 septembre-2 octobre 1912), par M. Rotival, délégué du Ministère de l'Instruction publique.

2. *Histoire générale de la Sténographie*, Navarre.

populaire parisiennes; en 1905, la ville de Paris, dans ses cours commerciaux, a précédé l'État.

Enfin, le Ministère du Commerce, dans ses écoles pratiques (1908), le Ministère de l'Instruction publique, dans ses écoles primaires supérieures (décret de 1909) ont introduit officiellement et obligatoirement l'enseignement de la sténographie et de la dactylographie.

C'est donc récemment que le Ministère de l'Instruction publique l'a décrété obligatoire; et déjà cet enseignement rassemblait en 1911, dans les sections commerciales de 63 écoles de garçons, 1 977 élèves, et de 35 écoles de filles, 1 366 élèves.

Pour l'entrée dans ces écoles, les enfants doivent posséder le certificat d'études primaires et passer, en outre, un concours prouvant qu'ils possèdent des connaissances primaires suffisantes; une première année est d'ailleurs destinée à renforcer ces connaissances générales, si indispensables à tout bon citoyen et particulièrement à tout bon apprenti sténographe, qui ne saurait d'ailleurs consacrer trop de temps à l'étude de sa langue maternelle.

C'est en deuxième année que la spécialisation commence dans la section commerciale, à raison de trois heures par semaine de sténographie et de dactylographie dans les écoles de garçons; en troisième année, même durée; tandis que quatre heures y sont consacrées dans les écoles de filles pour chacune des deux années.

Aucune méthode sténographique n'est imposée, ni même recommandée; il en est de même pour les machines à écrire.

On doit arriver en fin de deuxième année (qui est la première année d'enseignement commercial) à une vitesse d'environ cinquante mots par minute; dans la seconde et dernière année, le programme a pour but l'application de la sténographie aux opérations du bureau commercial.

En dactylographie, on étudie d'abord les types de machines dont dispose l'école, mécanisme et entretien; on s'occupe de l'étude méthodique, du fonctionnement et du doigté. En seconde et dernière année, on s'attache surtout à obtenir la meilleure disposition du travail, le parfait entretien des machines, la bonne tenue du corps et la correction du doigté; il s'agit moins

d'arriver à une vitesse donnée que d'éviter les habitudes vicieuses dont se corrige difficilement par la suite l'élève qui les a contractées au début.

Les études primaires supérieures, section commerciale, sont couronnées par l'obtention du certificat d'études primaires supérieures commerciales qui comprend des épreuves de sténographie et de dactylographie.

Le recrutement des professeurs spéciaux se fait au choix, sur titres; ils sont nommés par le Recteur sur la proposition de l'inspecteur d'académie et sont considérés comme maîtres auxiliaires. A signaler que, pour obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité dans ces écoles, la connaissance de la sténographie et de la dactylographie est exigée.

Indépendamment des écoles primaires supérieures, il existe, dans des écoles primaires élémentaires, des classes dites « Cours complémentaires » où sont enseignées la sténographie et la dactylographie à des enfants possédant leur certificat d'études primaires.

Placées sous la direction du Ministère du Commerce, les écoles pratiques de commerce reçoivent les élèves possédant le certificat d'études primaires; ceux qui n'en sont pas pourvus et qui sont âgés de plus de treize ans, ne sont admis qu'après avoir satisfait à un examen d'entrée. Les écoles pratiques de commerce enseignent dès la première année la sténo-dactylographie, conjointement avec l'écriture. Trois heures par semaine sont consacrées à ces matières en première année et deux heures en deuxième et troisième années. Ce nombre d'heures peut être augmenté en troisième année, en prenant sur les cinq heures et demie réservées au complément d'enseignement professionnel.

On ne néglige pas les connaissances générales : les élèves deviennent-ils assez habiles pour sténographier sous la dictée, la traduction écrite du texte sténographié sert d'exercice d'écriture et d'orthographe.

En dactylographie, dès que l'élève est suffisamment familiarisé avec le clavier de la machine à écrire, il s'occupe de la reproduction des exercices de sténographie dont la traduction aura été faite dans les leçons précédentes, de la copie de lettres ou circulaires. En deuxième et troisième années, il reproduit des

pièces comptables : mémoires, factures, bordereaux, avec titres, sous-titres et réglures.

Le nombre des écoles pratiques de commerce qui donnent l'enseignement de la sténographie est de 40 pour les garçons et 12 pour les filles.

Le certificat d'études pratiques commerciales doit compter prochainement une épreuve de sténographie.

Dans les douze écoles supérieures de commerce, la durée de l'enseignement de la sténographie est de deux heures par semaine; il est d'une heure à l'École des Hautes Études Commerciales.

La nomination des professeurs se fait sur titres. Pour le professorat commercial, la connaissance de la sténographie et de la dactylographie jusqu'alors facultative va devenir obligatoire.

Les principales municipalités de France organisent, elles aussi, des cours. Paris peut être donné en exemple, car les cours y sont nombreux; ils existent :

1° Dans quelques cours complémentaires de garçons et dans tous les cours complémentaires de jeunes filles (20 cours);

2° Dans la section commerciale de 4 écoles professionnelles de filles;

3° Dans la section commerciale des 7 écoles primaires supérieures de garçons et de filles;

4° Dans les cours commerciaux du soir pour les filles (1re et 2e années) qui fonctionnent d'octobre à fin mai et qui comptent parfois plusieurs divisions.

La durée de l'enseignement varie de deux à cinq heures par semaine. En général, c'est pour les jeunes filles qu'il est le plus poussé.

Une école primaire supérieure de jeunes filles a fait recevoir, en une dizaine d'années, 566 élèves aux examens des grandes Associations de sténographie, et elle a obtenu 271 certificats d'études primaires supérieures et 541 certificats d'études commerciales de la Ville, qui comprennent la sténographie dans leurs épreuves.

Disons que dans les grandes villes de France, on trouve des écoles privées, des maisons de vente de machines à écrire, qui enseignent la sténographie et la dactylographie; des cours spéciaux préparant, moyennant rétribution, aux examens des ministères, des administrations publiques, etc.

Ce qu'il faut signaler aussi, ce sont les nombreux cours des Associations d'enseignement populaire, des sociétés et syndicats professionnels, des Chambres de Commerce dont les écoles commerciales ont inscrit, à leur horaire, des cours normaux du jour et des cours libres du soir de sténographie et de dactylographie.

A Paris, grâce à 9 Associations d'enseignement populaire organisées par l'initiative de dévoués citoyens, plus de 200 cours fonctionnent, comptant une moyenne de plus de 4 000 présences d'élèves des deux sexes par semaine. Les élèves sont des adultes, la plupart ont un emploi dans la journée. Les cours sont gratuits; ils ont lieu le soir, surtout d'octobre à fin mars ; ils sont professés gratuitement par des professionnels de bonne volonté. L'enseignement est souvent divisé en deux années : la première est le cours théorique, la deuxième le cours pratique.

Les communes de la banlieue parisienne comptent presque toutes des Associations semblables, formant comme un réseau autour de la capitale.

L'État, les communes aident ces Associations par le prêt de locaux : salles d'école, de mairie, de lycée, les encouragent par des subventions, par des récompenses aux élèves, par des distinctions honorifiques aux professeurs.

Pour nous résumer, nous voudrions montrer par des chiffres l'importance de l'enseignement de la sténographie et de la dactylographie en France. Ce que nous avons exposé prouve déjà suffisamment, nous pensons, cette importance, mais nous aurions voulu donner le nombre exact des élèves; il n'y a pas de chiffres totaux officiels. Cependant, une base peut nous servir : les examens organisés par les grandes sociétés Duployé et Prévost-Delaunay (Institut Sténographique de France et Association Sténographique Unitaire), dont les systèmes ou méthodes se pratiquent dans les 95 p. 100 des cours, ont groupé, en 1912, à leurs épreuves générales, 22 000 candidats, se répartissant à peu près par moitié pour chacun des deux systèmes. Mais tous les élèves ne participent pas à ces épreuves, aussi ce nombre peut être doublé pour estimer la totalité.

Et ce nombre, vu l'utilité de la sténographie et de la dactylographie, ne peut que rapidement s'accroître. C'est le souhait par lequel nous terminons.

Une journée aux bords du lac Champlain [1].

Au cours du voyage que fit, au printemps dernier, une délégation française pour apporter son hommage à la mémoire de Samuel Champlain, il y eut une journée intéressante entre toutes, dont, j'en suis sûr, aucun de nos compagnons n'a perdu le souvenir. Plusieurs ont exprimé avec éloquence l'impression qu'ils en ont gardée. Des impressions de voyage sont fugitives d'ordinaire; elles se nuisent par leur multiplicité même, et le train quotidien de la vie a bientôt fait de les reléguer dans ces limbes où dorment tant de souvenirs. Cependant l'image de cette journée n'a pas cessé, après quelques mois, de jaillir aussi nette à l'appel de la réflexion.

Telle est la vertu des contrées qui sont marquées du sceau de l'Histoire! Reconnaître les paysages qui ont frappé les yeux de Champlain, fouler du pied les restes des palissades sur lesquelles a coulé le sang des soldats de Montcalm est certes chose émouvante. Si précieux toutefois que soient ces souvenirs, ils n'ont toute leur valeur et tout leur sens que dans la chaîne des événements qui les ont précédés et qui les ont suivis. La vue des lieux rend cet ensemble sensible et saisissant. Elle a une singulière puissance de condensation, pour montrer en raccourci ce que l'Histoire montre distant.

Or la contrée que nous parcourûmes ce jour-là était en quelque sorte prédestinée. Entre le Saint-Laurent et l'Hudson, ces deux portes de l'Amérique du Nord, elle est, par ses eaux, ses seuils, ses « portages », le passage naturel. Ce fut, même avant les

1. Lecture faite à la séance solennelle de l'Institut, le jeudi 25 octobre 1912, par M. Vidal de la Blache, délégué de l'Académie des Sciences morales e politiques.

Européens, un lieu de rencontre de peuples. Ils s'y sont heurtés en effet les uns après les autres : Iroquois et Hurons, Anglais et Français, Anglais et Américains de l'Union ; et l'importance des événements grandissant avec celle des acteurs, l'enjeu étant sans cesse doublé, c'est là qu'en définitive sont venues se jouer les parties décisives qui ont réglé le sort de l'Amérique.

Ces souvenirs naissaient en foule dans notre esprit et prenaient forme quand nous visitions la scène qui leur a servi de cadre. Ils se synthétisaient d'eux-mêmes, à mesure que défilaient, en une vision rapide, ces lieux dont chacun marque une date et comme une péripétie dans un des grands drames de l'Histoire.

*
* *

Partis, le 1er mai au soir, de New-York, encore dans l'étourdissement de la grande ville, nous nous trouvions, le lendemain à l'aube, transportés comme par enchantement dans un paysage recueilli, presque solitaire. C'était une sorte de labyrinthe de bois, de montagnes et de monticules, de bras de rivières et d'îlots ; et cette apparente confusion d'une nature où les formes se mêlent et s'enchevêtrent ajoute encore par je ne sais quoi d'inachevé à cette impression de solitude, propice à l'évocation dau pssé.

A un quart de lieue environ du point où nous avions quitté le chemin de fer, nous arrivâmes sur la berge d'une rivière sinueuse, dont les eaux jaunies par la fonte des neiges ne rappelaient qu'assez mal la limpidité de leur bassin d'origine. C'est l'émissaire par lequel le lac que les jésuites avaient baptisé le Saint-Sacrement et qui porte aujourd'hui le nom de lac George, communique avec le lac Champlain. Il se resserre en formant un coude au pied d'une colline boisée. Frappés de l'avantage de la position, nos Français du XVIIIe siècle l'avaient choisi pour y bâtir un fort : le fort Carillon, connu aujourd'hui sous le nom indigène de *Ticonderoga*. On songeait involontairement, en ces lieux encore imprégnés de sauvagerie, aux scènes et aventures dont Fenimore Cooper a charmé notre enfance.

Mais combien la fiction pâlit devant l'Histoire ! Nous nous trouvions sur le champ de bataille où se livra, le 8 juillet 1758,

entre Montcalm et les Anglais, une des actions les plus meurtrières qui aient signalé la rivalité des deux peuples.

Ce coin de terre historique, tour à tour propriété de l'État de New-York et de l'université Columbia, est passé depuis 1818 entre les mains d'une ancienne famille new-yorkaise. Les descendants de M. William F. Pell se sont fait honneur de conserver les souvenirs dont ils ont le dépôt. Ils ont pratiqué des fouilles, qu'ils se proposent de poursuivre. Déjà le fort est restauré à peu près dans son ancien état. Des restes ont été exhumés; et dans les salles basses nous visitâmes une sorte de musée où sont pieusement recueillies quelques-unes des reliques que ces fouilles ont découvertes : des armes, des balles, des débris d'uniformes, une médaille trouvée sur un officier français. Peu à peu, par des acquisitions successives, le domaine grandit; on s'efforce d'empêcher ainsi les déboisements qui modifieraient la physionomie de ce paysage dans son aspect semi-archaïque. On sait que, par une précaution assez justifiée contre ses propres entraînements, le peuple américain a mis en réserve certains sites où la nature conserve son originalité vierge : ce n'est pas une moins heureuse idée que de ménager une sorte de *réserve* historique, pour conserver à des événements mémorables le cadre qui leur convient.

Tout, dans la maison de villégiature où nous accueillit une courtoise hospitalité, respire l'amour et le respect du passé : meubles, gravures, vieux emblèmes disposés à la mode d'autrefois en des pièces exiguës que précèdent et qu'éclairent ces portiques ou *vérandas* chers à tous les anciens colons anglo-américains, depuis la Nouvelle-Angleterre jusqu'à la Virginie. Nos souvenirs, encore sous l'impression d'un récent pèlerinage, se reportaient à cette maison de Mount-Vernon, où George Washington, s'il revenait à la vie, retrouverait jusqu'au moindre détail le milieu où il a vécu. Et nous étions frappés des efforts que fait ce peuple, encore si jeune sur le continent qu'il habite, pour y imprimer ses souvenirs et les incorporer au sol!

Nous fûmes donc guidés à travers les abords de la forteresse. Des bannières aux couleurs des régiments de Languedoc, Roussillon, Béarn, Guyenne, Berry, de la Sarre et de la Reine, qui prirent part à la bataille, flottaient sur les mâts devant le fort.

Nous vîmes les levées de terre qui marquent les retranchements faits avec des abatis d'arbres, que, dans les journées et les nuits qui précédèrent l'action, élevèrent fiévreusement les soldats de Montcalm. C'était une petite armée de 3 500 hommes, contre laquelle s'avançaient 14 000 hommes commandés par le général Abercromby. Nous vîmes les collines boisées sur lesquelles apparurent, le matin du 8 juillet, les Iroquois et les coureurs de bois qui précédaient l'armée ennemie. Pendant toute la journée, nos troupes, encouragées par Montcalm, assisté de ses lieutenants, de Lévis et Bourlamaque, de son aide de camp Bougainville, le futur navigateur, repoussèrent des assauts furieux. Le soir, 2 000 ennemis jonchaient le champ de bataille. Le lendemain, tout avait disparu; les montagnes étaient rendues à la solitude et au silence.

Il paraît que dans la détente qui suit le combat, Montcalm, qui pendant l'action semblait animé d'un entrain et d'une sorte de gaieté guerrière, éprouva une émotion de gravité religieuse. Il rapporte à la volonté divine le mérite de son succès; et c'est à des réminiscences de prosodie classique qu'il fait appel pour exprimer la pensée de recueillement et d'action de grâces qui a traversé son esprit. Ce vainqueur composa des vers latins. L'Académie française eût aimé ce soldat lettré, nourri de César et de Plutarque, et sachant, aussi bien que le roi philosophe dont le nom remplissait alors l'Europe, « faire avec la modestie d'un sage les honneurs de sa victoire ».

Faut-il ajouter que cette journée ne fut qu'une dernière lueur de fortune? La position si vaillamment défendue dut être évacuée par nous un an après. Mais le sort de la contrée n'était pas encore définitivement scellé. Le matin du 10 mai 1775, la garnison anglaise dormait paisiblement dans le fort lorsqu'elle fut surprise par les *boys* américains du Vermont, entraînés par Stephan Allen « au nom du Grand Jéhovah et du Congrès national ».

*
* *

Quelques heures après cette émouvante visite, nous étions transportés sur les bords du lac Champlain, près du village de Port-Henry, dont les maisons ramassées autour d'un clocher,

spectacle assez rare aux États-Unis, semblent annoncer déjà le voisinage du Canada français. Une demi-heure de traversée nous conduisait sur la rive opposée, au promontoire de Crown-Point. Là se dresse le monument érigé il y a trois ans, par les États riverains de New-York et de Vermont, pour célébrer l'anniversaire de la découverte du lac par Champlain, le 4 juillet 1609. La France venait à son tour s'associer à cette commémoration et apposer sa signature au piédestal du monument, par l'offrande d'une effigie où elle est personnifiée dans sa grâce et sa fierté par un grand artiste.

Ce promontoire domine l'endroit où le lac se resserre vers le sud. Il y avait là, comme à Ticonderoga, un point stratégique, une « clef des eaux », disaient nos Français. Les ruines de forteresses qui se trouvent à peu de distance, et où l'on déchiffre encore quelques traces d'inscriptions françaises, disent combien ce poste fut disputé au XVIIIe siècle. Mais la pensée se portait au delà, vers une rencontre plus mémorable qui se produisit probablement à cet endroit même. En mai 1609, Samuel Champlain, associé à ses alliés Algonquins de Québec, venait de remonter le Saint-Laurent et s'avançait sur les eaux inconnues du lac. C'était, par une coïncidence remarquable, quelques mois avant qu'un capitaine anglais au service de la Hollande, Hudson, parti de l'endroit où New-York commençait à naître, remontât le fleuve qui lui doit son nom : l'Amérique du Nord s'ouvrait la même année à deux battants. « Nous allions, raconte Champlain, doucement et sans mener bruit, le 29 du mois, quand nous fîmes rencontre des Iroquois sur les dix heures du soir, au bout d'un cap qui advance dans le lac du côté de l'Occident, lesquels venoient à la guerre. » Dans l'action qui s'engagea le lendemain, les armes à feu assurèrent à Champlain et ses alliés une victoire facile, qu'il est permis de regretter, car elle alluma chez les vaincus une inextinguible haine. Nous fûmes désormais engagés dans un engrenage de luttes.

Ce n'était cependant pas des idées de querelles et de guerres qui hantaient l'esprit de Champlain. Quand ces grands découvreurs d'autrefois apercevaient devant eux ces horizons qui reculaient sans cesse, ces contrées qui paraissaient sans limites, ces peuples nouveaux qui avaient échappé à l'Évangile, une sorte

d'éblouissement s'emparait d'eux ; et dans cette fermentation d'idées, le merveilleux se confondait parfois avec le réel. « Le sieur de Champlain, Xaintongeois, capitaine ordinaire pour le Roy en la marine », était une tête sage et un cœur ardent. Il avait beaucoup vu et beaucoup réfléchi au cours de ses voyages. Son imagination s'était enflammée devant l'isthme qui continue encore pour un an ou deux à séparer l'Atlantique du Pacifique. Maintenant, il voyait devant lui s'étendre des avenues aquatiques par delà lesquelles les rapports indigènes en signalaient d'autres. Quelles perspectives s'ouvraient donc ainsi ? Était-ce la voie tant cherchée vers l'Extrême-Orient et la Chine ? Et « ce monde nouveau » — l'expression est de lui, — se résumant dans le nom de Nouvelle-France, prêtait à ce mot une grandeur dont nous avons peine aujourd'hui à concevoir l'idée. Un enthousiasme contenu court à travers ses récits empreints d'une mâle et naïve éloquence. Tel nous aimâmes à nous le représenter sur les lieux qu'il a illustrés ; tel le fit revivre en effet notre confrère M. Hanotaux, dans le discours où il lui rendit hommage.

Ce fut une cérémonie très belle dans sa simplicité. Autour de nous, familièrement, se pressaient les gens des environs : honnêtes figures de fermiers, quelques-uns d'aspect puritain ; foule attentive, dans laquelle se mêlaient quelques Franco-Canadiens, car nous nous trouvions déjà près de la limite actuelle des langues. Tandis que l'orateur se plaisait à citer les expressions par lesquelles Champlain décrit le paysage qui s'était révélé à lui, nos regards en cherchaient et en retrouvaient les traits dans le cadre de cette scène. En face de nous, sur la rive occidentale, s'étalait le massif granitique des Adirondaks, boisé et encore parsemé de neige, dont la silhouette rappelle en proportions plus grandioses celle des monts du Morvan vus du sud. Sur l'autre rive, le profil lointain des montagnes Vertes baignait dans le calme lumineux d'une journée de printemps.

Ces montagnes, dont la teinte aérienne avait frappé les yeux de nos Français d'autrefois, nous les vîmes longtemps se dessiner à l'horizon, tandis que le chemin de fer nous emportait vers le nord, le long de la rive occidentale, dont les rochers tombent à pic sur la nappe désormais élargie et merveilleusement belle, d'une étendue presque trois fois égale à celle du Léman. Nous

approchions maintenant des parages d'où Champlain, remontant la rivière qui garde le nom de Richelieu, s'était avancé vers le lac. Nous nous arrêtions à Plattsburg, dernière ville des États-Unis, qui rappelle à l'orgueil américain une victoire navale remportée dans la baie voisine sur les Anglais, le 11 septembre 1814. L'accueil que nous y reçûmes faisait déjà présager la cordialité qui nous attendait, une heure après, dans la première ville canadienne, Saint-Jean. Le jour tombant nous permettait seulement de deviner dans la pénombre du crépuscule ces îles, la Grande-Isle, l'île La-Motte, l'île aux Noyers, que décrit Champlain. « Ces belles îles, dit-il, sont basses, remplies de très beaux bois et prairies, où il y a quantité de gibiers et chasses d'animaux... Ces lieux ne sont habités d'aucuns sauvages, bien qu'ils soient plaisants, pour le subject de leurs guerres ; et se retirent des rivières le plus qu'ils peuvent au plus profond des terres, afin de n'estre si tost surprins. » Il note ainsi le contraste entre la beauté de cette nature et l'état de troubles auquel il a été mêlé malgré lui ; et sa générosité se flattait peut-être que la première apparition de l'homme blanc serait une aube de civilisation et de paix.

*
* *

En une journée nous venions de parcourir plusieurs siècles d'Histoire, Comme en abrégé, et à la merci des souvenirs, avaient passé sous nos yeux des événements dont la série, si la réflexion la reconstitue, forme un cycle dans l'histoire de l'Amérique du Nord : d'abord guerres entre les Algonquins et les cinq nations de la Confédérations iroquoise ; puis, dans ce sauvage chaos, l'apparition du christianisme à la suite de Champlain ; les missions chrétiennes parties du Saint-Laurent et des îles qui les bordent ; les luttes pied à pied entre Français et Anglais pour la possession des avenues des Grands-Lacs ; celles, à leur tour, des Anglais et des Américains émancipés, qui se déroulent entre Saratoga et Plattsburg ; enfin la réconciliation des peuples et des races sous l'égide de la civilisation et de la liberté. Telles étaient les pensées qui, les jours suivants, nous revenaient à l'esprit : à Montréal, quand du haut de la butte volcanique qui a servi de point de ralliement aux chasseurs de fourrures et plus tard aux

fondateurs de villes, nous embrassions le panorama immense qui s'étend vers le sud, y cherchant les sites qui nous avaient frappés; et quelques jours après à Québec, quand après avoir visité ces hauteurs d'Abraham où succomba la domination française, nous allions dans la petite église des Ursulines déposer une couronne sur la tombe de Montcalm.

Ce qui reste aujourd'hui dans notre esprit, c'est un sentiment ému envers la haute pensée qui a inspiré en 1909 la commémoration du tricentenaire de la découverte de Champlain. Née de l'initiative des États de New-York et de Vermont, approuvée par l'autorité fédérale, honorée plus tard de la participation de la France, cette célébration a pris un caractère plus général que la glorification d'un grand homme. Elle signifie l'adoption par l'Amérique de tous les héros qui ont contribué à sa grandeur. Cet hommage ne se borne pas à Champlain; il va à Montcalm; il s'adresse à Cavelier de la Salle; à Marquette, dont l'image figure aussi au Capitole de Washington; à Maisonneuve, le fondateur de Montréal qui lui a dressé une statue sur une de ses places; à La Clède, dont la statue s'élève sur une des places de Saint-Louis; à Joliette, d'Iberville, Hennepin, Duluth et bien d'autres, qui au lac Champlain, sur l'Ohio, sur les Grands-Lacs ou sur le Mississipi, furent les pionniers d'une domination qui devait se réaliser un jour — mais bien après eux et autrement qu'ils ne l'avaient conçue.

Sans doute l'Amérique s'honore elle-même en honorant et en adoptant nos gloires. A cet acte de courtoisie se mêle un grand sentiment de fierté. Il ne nous en coûte pas cependant de nous associer à un hommage qui nous touche, et dont nous pouvons tirer, par un retour sur nous-mêmes, un sentiment de réconfort.

Les noms que je viens de rappeler sont plus populaires en Amérique que dans leur propre patrie. Nous nous montrons oublieux à leur égard, comme pour faire payer à leurs mémoires la faute de nos défaillances. Un sentiment quelque peu pusillanime nous porte à négliger cette partie de notre patrimoine historique, comme on se détourne de souvenirs pénibles dont on craint l'amertume. Les regrets assurément se justifient. *Sic vos non vobis*, telle est la formule qui vient aux lèvres.

Je ne crois pas pourtant que tel soit le dernier mot, ni le sentiment définitif auquel nous devions nous arrêter. Dans un discours prononcé il y a trois ans, le 4 juillet 1909, à l'occasion de ces fêtes du tricentenaire de Champlain, le cardinal Gibbons disait : « Nous sommes très redevables à la France pour les grands hommes qu'elle a envoyés à notre pays. » Faut-il voir dans ces mots un compliment de circonstance? J'y sens plutôt l'accent de l'Histoire. Ces Français eurent, plus que d'autres, la vision anticipée de l'étendue et des dimensions que ce continent était capable de donner aux dominations politiques. Ils virent plus grand que les tenaces colons qui appliquèrent leurs vertus puritaines et leur sens pratique à incruster pièce à pièce leurs établissements entre la mer et les Appalaches. Ceux-ci furent des fondateurs ; mais on peut se demander si, sans les perspectives ouvertes par nos compatriotes, sans leur exemple et l'émulation qu'il a excitée, cette puissante unité, dont notre époque a vu l'accomplissement de l'Atlantique au Pacifique, des Grands-Lacs au golfe du Mexique, se serait réalisée. Il y est entré quelque chose des vues, des plans, de cet esprit généralisateur propre à nos compatriotes. Ils ont tracé, en pensant à la France, l'esquisse de la grandeur des États-Unis.

Puisque par des commémorations et des monuments l'Amérique se fait honneur de nous rappeler qu'à ses yeux d'heureuse héritière une partie de sa grandeur présente est l'ouvrage de ces Français d'autrefois, il convient de la prendre au mot. Dans l'œuvre de civilisation qui s'élabore là-bas, chaque parcelle de métal que les vieilles nations jettent au creuset ajoute une valeur et communique sa résonance propre au lingot qui en sort. Il y a sans doute à retenir de ce passé, qui excita chez nous tant d'espérances, autre chose que le souvenir des déceptions et que le ressentiment d'avoir laissé perdre ce qu'avaient entrevu pour leur pays d'héroïques contemporains de Richelieu et de Colbert. Notre œuvre américaine ne se résume pas en une défaite : ce sont les Américains eux-mêmes qui le reconnaissent et qui le disent.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

A de jeunes Français. — D'une allocution prononcée à la fête annuelle des cours complémentaires de Monein (Basses-Pyrénées), par M. Jacques Rumeau, inspecteur primaire d'Oloron, nous croyons devoir détacher les passages ci-après :

« ... Jeunes gens et jeunes filles, s'il est un sentiment qui vous touche, c'est assurément celui que vous éprouvez pour les lieux qui vous ont vu naître et grandir : la maison, la petite ville, le pays. Ici vous avez joué, aimé, parfois souffert, déjà vécu. A votre insu peut-être, ces lieux et ces choses se sont si bien mêlés à votre âme que vous ne les séparez plus des visages chers qui veillèrent sur votre enfance. Témoins presque aussi curieux, gardiens presque aussi bienveillants, contemporains de vos plus lointaines émotions, ils vivent en vous, ils vous parlent. Voici la chambre où votre mère vous berça. Voici la maison où vous avez grandi, modeste et vétuste peut-être, mais que le printemps enguirlandait de glycine et qui, dans la campagne d'août, rayonnait comme un palais de verdure. Voici la rivière, immuable et fuyante, familière et un peu mystérieuse ; le sentier par lequel vous rentriez, après vos promenades du dimanche, dans l'ombre défaillante du crépuscule ; au loin vos coteaux, couronnés de vignobles ; plus haut encore, vos Pyrénées.

« A la réflexion et par l'effet des années, ce coin charmant de pays, ce cadre de beauté paisible se rehaussera encore : vous y découvrirez une beauté plus sérieuse, plus intime et comme spirituelle. L'âme des aïeux en effet, l'âme du passé, ne se manifeste pas seulement dans les œuvres d'art, livres célèbres ou monuments fastueux. Elle palpite dans de plus humbles choses, vieilles maisons, vieux mobilier, costume qui se survit à lui-même ; elle façonne un pays, elle vous façonna vous-mêmes. Cherchez-la patiemment, pieusement. Des hommes qui vous ressemblaient ont vécu, sont morts ici. Les mêmes horizons, les mêmes spectacles adoucirent leurs regards. Ils ont défriché votre terre, ils l'ont arrosée de leur sueur, leurs os et leurs cendres sont mêlés à elle. Ils vous transmirent leurs vertus, leur pensée obsure continue à vous inspirer : mettez-vous sous son couvert, vous en éprouverez de plus en plus les bienfaits. Si notre pays nous est si cher, si l'éloignement nous en est si cruel, c'est que nous

le sentons charitable et secrètement compatissant; c'est que son sourire est celui qui nous émeut le plus; c'est que nous y retrouvons partout, au long des chemins, au cœur des bois, dans le silence grave de la nuit comme dans l'éclat le plus frivole des matins, la pensée sereine, bienveillante et protectrice de nos chers disparus.

« Aimer son village, avoir le culte du foyer et de la terre, c'est se préparer à aimer la France, la plus grande France, c'est une forme touchante et belle mais encore un peu enfantine du sentiment et du devoir patriotiques. Il faut aimer la plus grande France et pour cela comme d'une personne, faire siens tous les traits de sa physionomie, s'initier à ses beautés, se pénétrer de sa grâce, s'attendrir à son charme. Vous y parviendrez par l'étude ou mieux encore, je vous le souhaite, par les voyages. Au delà de ces coteaux qui bornent encore le champ tangible de votre regard et de votre affection, sont d'autres villages, d'autres villes, d'autres provinces, habités par de petits Français qui parlent votre langue, pensent et sentent comme vous. C'est la Gascogne opulente, et la Provence parfumée, et la rêveuse Bretagne, et l'alerte Ile-de-France, et ces vaillantes terres qui, vers l'Est, montent la garde pour nous... Ce sont des plaines, des vallées, des montagnes, des mers, qui font de ce pays, par leur assemblage et leur constraste, un grand jardin enchanté, une symphonie ravissante de formes et de couleurs. Terre privilégiée, où le climat est plus clément et le ciel plus léger qu'ailleurs; terre de bonheur, qui attire par son sourire et retient par son sérieux; terre d'harmonie, que le vieux géographe Strabon désignait comme marquée d'un signe de prédilection et à laquelle un voyageur anglais du XVIIIe siècle rendait cet hommage naïf et magnifique. « C'est le plus beau royaume du monde après celui du Ciel! »

« Connaître et chérir l'image de la France incline à étudier son histoire; être fier de sa beauté, c'est vouloir aussi être fier de sa vie, de son passé. Celui qui aime la France l'aime comme une personne morale, ou mieux comme une mère.

« Ici encore, mes enfants, il vous faudra étendre et préciser vos connaissances d'écoliers. Vos maîtres n'ont guère eu le temps, au cours de ces rapides années, que de jalonner la route à suivre. Ils se sont attachés d'abord à étudier avec vous les événements et les personnages dont le rayonnement s'étend sur beaucoup d'autres. Ainsi se mariaient, dans vos jeunes esprits, en couleurs brillantes, le souvenir des martyrs de la guerre avec celui des bons ouvriers de la paix, l'armure de Duguesclin et l'étendard de Jeanne, et le chêne de Vincennes, et Sully, et Richelieu, et Colbert... Pittoresque et familière, l'histoire vous apparaissait alors comme une parade de héros et de bons génies, et certes la France n'a jamais manqué de soldats intrépides, de capitaines habiles, de serviteurs loyaux et probes. Puis ils ont essayé de vous révéler les ambitions des grands conquérants, les excès des despotes, leurs erreurs et leurs aveuglements alors

vous avez pleuré des malheurs de la France, détesté la tyrannie, chéri la liberté. Enfin ils vous ont montré que sous la trame brillante de ce qu'on est convenu d'appeler l'histoire, s'agitait une histoire plus confuse peut-être, mais aussi dramatique et aussi belle : celle de ce peuple de Gaule, peinant, souffrant, luttant pour ses droits et sa dignité, et entretenant, dans la cendre d'une vie ignorée, les vertus patientes, laborieuses et fières de notre race!

« C'est ainsi, mes jeunes amis, qu'il faut continuer à étudier et à comprendre l'histoire. Elle est intéressante comme un roman, glorieuse comme une épopée, réconfortante comme un chant du travail, belle comme un poème!

« ... Le clair et vigoureux génie de la France, il est une autre façon de s'en pénétrer, de s'en fortifier, ou pour mieux dire de s'en orner : c'est par la langue qu'il parla. Prenez garde, mes enfants, que les grands écrivains dont on vous a cité les noms et les quelques pages à l'école seront, si vous vous y prêtez, vos plus profonds éducateurs. J'entends d'abord qu'ils vous « amuseront » : Daudet est amusant dans ses contes, Voltaire l'est dans ses lettres, Molière dans ses comédies et le plus populaire d'entre eux, La Fontaine, dans ses fables. Mais cette gaieté, comme elle est franche, savoureuse, et, vous verrez plus tard, légère! Elle vous initiera à la forme exquise de l'esprit français, aux jeux délicats de l'intelligence française. Elle vous révélera un des traits de votre race, qui est certes de s'égayer copieusement à de certains ridicules; mais qui est surtout de se complaire aux idées, de s'ingénier aux nuances, et d'instruire en se jouant, et de moraliser sans y prétendre, — car elle est la forme même de la bonne humeur philosophique.

« Un degré plus haut, les écrivains français vous feront partager les plus nobles émotions de la conscience, conscience individuelle, conscience collective : Corneille le devoir, Voltaire la justice, Hugo la pitié, Michelet l'amour de la patrie. Certes, il y a toujours quelque ridicule à s'attribuer l'apanage de la vertu, mais n'est-ce pas que la France, au témoignage même des étrangers, est le pays des idées magnanimes et des impulsions généreuses? Écoutez donc ceux-là qui, avec éloquence, exaltèrent le génie prodigue de la France. Vivez dans leur inspiration comme dans l'air salubre des hauteurs. Ils réveilleront vos instincts, ils vous révéleront à vous-mêmes, et plus vous vous sentirez français, plus vous vous sentirez hommes car vous êtes, mes enfants, d'une race qui, si elle a ses imperfections et ses infériorités, connaît du moins le désintéressement et porte encore devant le monde les couleurs de l'idéal... »

L'Éducation morale [1]. — « Par tradition et par nécessité, l'instituteur enseigne plus qu'il ne redresse : il meuble l'esprit de saines pensées,

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de Seine-et-Oise.

d'utiles maximes, plus qu'il ne fait contracter de bonnes habitudes. » Ce qu'on nous dit là ne laisse pas d'être juste. L'écolier étudie plus qu'il n'agit, et sa volonté a peu d'occasions de s'affirmer. Toutefois le maître contribue plus qu'il n'apparaît à l'éducation de la volonté. Et d'abord il lui appartient de créer le milieu spécial où se forme la moralité de l'écolier : c'est son moyen d'action le plus pénétrant et le plus efficace. Tel qui résiste aux leçons et aux conseils, aux menaces et aux punitions, ne résiste pas au jugement de l'opinion publique, je veux dire au jugement des camarades. « Faire comme les autres » est chose si naturelle à l'homme, qu'il en coûte à chacun de faire autrement que les autres, que ceux-ci fassent bien ou mal. Or, l'école est une sorte de milieu social particulier que le maître a marqué de son empreinte, et où il a mis tout ce qu'il a pu de son idéal; heureux si cet idéal n'est ni abaissé ni déformé par les désillusions de la vie. Là, les prescriptions écrites sont rares, les règlements vaguement connus. On apprécie selon l'équité. Les jugements sont volontiers tranchants, mais souvent généreux. On est accessible à la pitié, mais passionné comme l'injustice. C'est la cité du rêve, réalisée dans des cœurs d'enfants; le maître même y garde un cœur d'enfant. Est-il milieu plus bienfaisant, plus propice à l'éclosion des bons sentiments et des plus nobles mobiles d'action? Et pourtant un pareil milieu peut être aisément gâté par quelque chenapan que l'instituteur n'a pas su tenir à l'écart, ou même par le mauvais exemple du maître, ou encore par la mésestime méritée ou non dans laquelle familles et écoliers le tiennent. Il suit de là que l'honorabilité, la réputation du maître font partie intégrante de sa valeur d'éducateur. Ceux qui y portent atteinte font une œuvre doublement mauvaise, puisqu'ils contribuent à démoraliser l'enfance.

En second lieu, le maître a une prise directe sur l'éducation morale par son régime disciplinaire. Il peut habituer ses élèves à travailler, non en vue de la récompense, mais pour le plaisir de sentir croître leur valeur : et cela n'est pas du tout chimérique, surtout aux approches de l'adolescence. Les sports sont de leur âge; un jeune cycliste qui a fait du 15 à l'heure s'époumonera pour arriver à faire du 16; il n'est pas plus anormal de lui demander quand il a eu 15 en calcul de s'acharner à atteindre 16 : amener l'enfant à s'imposer à lui-même des tâches, à se donner un but à atteindre de plus en plus relevé, c'est l'amener à se conquérir, à faire l'épreuve de ses forces, de sa persévérance, de sa volonté. Et prendre ainsi le sentiment de ce qu'il commence à valoir, n'est-ce pas pour lui une récompense plus douce et moins inconstante que les bons points, les places et les prix, encore que ceux-ci ne soient pas inefficaces. Et de même, à quoi bon les punitions qui ne moralisent pas? La punition vaut quand elle est acceptée de bonne grâce comme la condition de la paix et de la justice sociales, en même temps que de toute éducation individuelle. Elle vaudrait plus, infiniment plus, si le coupable se l'infligeait à lui-

même et comme en se mettant à la place du maître : et ceci encore n'est pas une utopie. Un instituteur peut beaucoup si ses élèves voient en lui un reflet de la conscience idéale, l'incarnation de la Justice.

L'HISTOIRE LOCALE [1]. — L'histoire locale est pour nous surtout le moyen de bien enseigner l'histoire nationale.

Celle-ci, présentée toute seule, est une nouveauté totale pour l'esprit de l'enfant. Elle risque, à cause de cela, de lui rester toujours extérieure et lointaine. Les psychologues, qui nous parlent beaucoup aujourd'hui de « l'aperception », nous expliquent que l'esprit n'accueille aucune idée absolument nouvelle et sans rapport avec ce qu'il contient déjà; il ne s'ouvre qu'aux notions qui ont des intelligences dans la place et au-devant desquelles s'avancent pour les recevoir des connaissances amies, parentes ou alliées. Dans ces conditions, l'esprit de l'enfant et l'histoire nationale resteraient à jamais impénétrables l'un à l'autre : l'histoire locale, qui saisit l'enfant par les sens et par la puissance qu'ont sur le cœur et la pensée les choses familières, est pour nous le moyen de les mettre en rapport.

La psychologie, qui dans la circonstance ne fait qu'expliquer après coup ce que l'expérience nous avait révélé déjà, nous fait prévoir et espérer d'autre part ce dont on ne s'est pas encore très clairement avisé : c'est que l'histoire locale est non seulement le moyen d'enseigner l'histoire conformément aux lois de l'esprit, mais encore celui d'enseigner l'histoire d'une façon solide et durable. Combien de fois n'avons-nous pas constaté l'échec de nos efforts à cet égard; et quand les journaux exploitaient contre nous l'ignorance des conscrits ou les aspects informes de leurs souvenirs en histoire, n'en venions-nous pas à douter nous-mêmes un peu de la sagesse de maintenir au programme un enseignement qui laissait si peu de traces? Rien de plus naturel cependant que cette ignorance, rien de plus conforme au mécanisme de la mémoire : un souvenir ne se lève jamais seul et par sa propre force dans le vide de l'esprit; solidaire de tout le contenu de cet esprit, il ne reparaît à la lumière de la conscience qu'attiré par d'autres idées associées; isolée, une idée n'a aucune chance de revenir; les idées liées à d'autres qui occupent habituellement l'esprit ou qui ont de fréquentes occasions d'y être rappelées sont les seules dont on se souvienne. Or, les connaissances historiques, acquises indépendamment du reste de l'expérience personnelle, forment dans l'esprit un faisceau distinct; elles vivent et s'entretiennent les unes par les autres tant qu'à l'école les leçons du maître rappellent les unes ou les autres; elles tombent d'un bloc dans la nuit naturelle de l'oubli quand ces occasions que ramène artificiellement la vie scolaire font défaut. Qu'on ait, au contraire, associé la connaissance de l'histoire à celle de la localité, elle profitera de la vie permanente des idées quo-

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie du Jura.

tidiennes et familières qui seront pour elle un rappel incessant : l'histoire de France apprise par l'histoire locale ne redeviendra plus une étrangère, mais elle habitera avec notre élève au village qu'elle hantera à jamais.

C'est donc, d'une double façon, pour nous conformer aux exigences inéluctables de l'esprit que nous ferons de l'histoire locale à propos et en vue de l'histoire nationale.

Il serait à craindre que le procédé n'aggravât encore l'habitude qui persiste de donner aux époques anciennes une part excessive de notre attention. Quand on parle d'histoire locale, on a tendance à penser trop exclusivement aux églises prestigieuses, aux donjons ruinés des seigneurs, qui parlent à notre imagination du moyen âge féodal et chrétien. Pourquoi ne pas songer aussi aux routes, aux chemins de fer, aux lignes télégraphiques qui sillonnent le pays, à l'électricité qui l'éclaire, à l'école qui l'instruit, aux institutions municipales, aux habitudes de liberté dont il jouit? Il serait curieux que l'histoire locale fût sans contact avec l'histoire contemporaine; ne reste-t-il pas, dans la vie présente de nos communes, plus de traces visibles des grandes révolutions qui ont renouvelé l'esprit et l'organisation politique, sociale et économique de la France depuis le XVIIIe siècle et les philosophes, que des événements antérieurs et de l'ancienne mentalité aux souvenirs oblitérés?

❦

L'INSTALLATION MATÉRIELLE DES ÉCOLES[1]. — La première chose, semble-t-il, qu'il conviendrait de donner aux enfants de nos écoles, c'est l'air et la lumière, qui égayent et fortifient, l'espace qui permet les sains et joyeux ébats. Or, malgré les soi-disant palais scolaires que l'on a construits depuis trente ans, il existe encore, à la campagne même, des écoles où la salle de classe est sombre et mal aérée, où les fenêtres placées à 2 mètres au-dessus du niveau du sol, fermées de solides barreaux de fer, ne distribuent aux enfants qu'un jour parcimonieux et donnent à l'école l'allure triste d'une prison. A la campagne encore il existe des cours si exiguës que les enfants ne peuvent courir et sauter comme ils aimeraient le faire et comme il serait bon qu'ils fissent, et où le maître, par crainte d'accident, est obligé de réprimer la vivacité naturelle de ses élèves et de les astreindre, pendant les récréations, à des jeux tranquilles qui n'amusent guère les enfants et qui ne répondent nullement à leur besoin d'activité. Nous veillons à ce que, dans les nouveaux projets qui sont présentés à notre examen, de pareilles erreurs ne soient pas commises; mais il serait utile, là où la faute a été faite, que l'on se préoccupât de mettre les enfants dans des conditions hygiéniques plus conformes à leur nature et à leurs besoins. C'est à cette œuvre que les municipalités, encouragées par les pouvoirs publics, devraient tout d'abord

1. Extrait du rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Gironde.

s'attacher. Ne serait-ce pas un moyen de fortifier la race et de diminuer le nombre des maladies ou déformations physiques dont l'école est en partie responsable?

Les municipalités ont d'ailleurs beaucoup à faire pour que l'école, propre, saine et gaie, attire l'enfant par son aspect riant.

A l'école l'ordre et la propreté ne sont-elles pas les formes les plus utiles du goût, et n'est-ce pas en créant des habitudes de ce genre qu'on doit commencer la culture esthétique de l'enfant? Il reste beaucoup à faire à ce point de vue, et ce sont les municipalités qui sont seules responsables, ou à peu près seules, si nous ne pouvons placer l'enfant dans le milieu qu'il faudrait, mettre sous ses yeux les tableaux qui pourraient modifier sa mentalité. Tous les ans on badigeonne à la chaux les murs de la plupart des classes, ce qui est très bien, mais ce travail, fait trop souvent sans précaution, éclabousse les vitres, les peintures, les tableaux, de taches qui persistent pendant toute l'année et rendent lamentables les frises ou dessins que certains maîtres ont eu la patience de peindre sur les murs. Ne vaudrait-il pas mieux, non seulement au point de vue artistique mais encore au point de vue hygiénique et même financier, faire passer une fois pour toutes au ripolin les murs de toutes les classes? Cette peinture permettrait de réaliser ces couleurs tendres chères aux oculistes et aux amis de l'art et d'exécuter ces frises légères qu'on voit courir gracieusement le long des murs qui ont été confiés à la palette des artistes de la Société de l'Art à l'école. De fréquent lavages à l'éponge remplaceraient avantageusement le grossier blanchiment annuel, et cette réforme ne serait pas trop onéreuse pour les communes puisque, tous les ans, elles sont obligées de dépenser une somme assez forte pour obéir au règlement, alors que la femme de service pourrait être chargée de faire elle-même les lavages nécessaires à toute époque de l'année et surtout après les épidémies. Les hygiénistes prescrivent la peinture à l'huile pour les hôpitaux, maisons de santé, et le Touring-Club la recommande pour les hôtels. Les enfants des écoles sont aussi intéressants que les malades ou les voyageurs, et l'on devrait bien se pénétrer qu'on ne saurait prendre trop de précautions pour les soustraire à la maladie. C'est un placement social qui, pour les communes, ne se traduira pas sous la forme d'un bénéfice immédiat, mais qui ne manquerait pas de produire de gros intérêts s'il contribuait, ce qui n'est pas douteux, à conserver la santé de nos enfants.

Aux municipalités encore, à faire disparaître ces vitres de fer-blanc qui déshonorent les façades de nos écoles, et qui, parce qu'on a oublié la cheminée indispensable, laissent passer un tuyau de poêle d'où tombe un liquide noirâtre qui coule le long des murs et macule les planchers. A elles encore à remplacer ces rideaux d'indéfinissable couleur qui pendent misérablement aux fenêtres ; à faire courir autour des murs des cimaises de bois pour placer les cartes et les tableaux; à doter chaque classe d'une boîte à ordures et de construire dans un

endroit discret une fosse destinée à recevoir tous les détritus qu'on entasse dans les coins et qu'éparpillent les enfants au cours de leurs jeux; à ne pas transformer le préau de l'école en magasin communal ou en bûcher; à établir les porte-manteaux ou porte-paniers indispensables; à réserver un coin, fermé de grillages, pour la basse-cour de l'instituteur.

Quand les municipalités auront fait tout cela et qu'elles auront tracé nettement le travail des femmes de service, il nous sera possible de demander aux maîtres — beaucoup ne le font-ils pas déjà de leur propre initiative et avec leurs seules ressources — de compléter cette œuvre par une surveillance active et par l'exemple de l'ordre et du goût. L'école est la maison de l'enfant, c'est là qu'il doit apprendre qu'il y a une place pour chaque chose et que chaque chose doit être à sa place. Chaussures, manteaux et coiffures ne traîneront plus sous les préaux ou dans les classes si un endroit spécial est installé pour les recevoir en bon ordre; les chiffons de papier ou les détritus malpropres du déjeuner ne saliront plus les cours s'il y a une fosse pour les jeter; les poules ne pénétreront plus dans les salles de classe si un poulailler permet de les enfermer; les gravures ou tableaux ne se déchireront plus si on fournit à l'instituteur le carton qui permettra de les coller et la boîte destinée à les soustraire à la poussière; les livres de la bibliothèque, les archives de l'école seront en ordre si un meuble spécial leur est affecté; des fleurs égayeront la salle de classe si la commune achète les vases et fait établir les supports nécessaires pour les placer; des parterres décoreront les cours, les bureaux seront cirés, les serrures et les cuivres seront astiqués si les municipalités fournissent le faible crédit indispensable pour acheter les plants, la cire, les pâtes dont on ne peut se passer pour ces travaux, et si les familles ne protestent pas quand on emploiera leurs enfants aux menus soins que chacun d'eux accomplit journellement dans la famille, mais qui deviennent déshonorants ou dangereux dès qu'ils sont faits à l'école.

❦

Certificat d'aptitude a l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales. — Un arrêté en date du 1er août 1912 a modifié le programme de l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales, y ajoutant, à l'écrit, une épreuve de *composition française*, à l'oral, *l'explication d'un texte français*. Les sujets de ces nouvelles épreuves doivent être empruntés à une liste d'auteurs français dressée tous les quatre ans par le Ministre de l'Instruction publique, et qui vient d'être ainsi arrêtée pour la période 1913-1916 :

Corneille. — *Le Cid*.
Racine. — *Andromaque*.
Molière. — *Les Femmes savantes*.
La Fontaine. — *Fables*, livre VII.

La Bruyère. — *Les Caractères*, ch. IX, *de l'Homme*.

J.-J. Rousseau. — *Émile*, livre II,

Alfred de Vigny. — *Le Cor*; *la Mort du loup*.

Victor Hugo. — *Le Petit Roi de Galicie; les Pauvres Gens* (*la Légende des siècles*).

Anatole France. — *Le livre de mon ami*.

Il convient de rappeler que, pour l'épreuve de *thème oral*, une liste d'auteurs français a été précédemment établie (voir *Revue Pédagogique* du 15 avril 1912, p. 379), et qu'elle comprend les ouvrages suivants :

Labiche. — *Le Voyage de M. Perrichon*.

Bauer et Saint-Étienne. — *Premières lectures littéraires*.

Bruno. — *Le tour de France par deux enfants* (livre de l'élève).

Sujets de compositions donnés a l'examen du certificat d'aptitude a l'inspection primaire (Session de 1912. Aspirants et aspirantes). — *Pédagogie*. — Le développement de la criminalité remet en question le problème de l'influence de l'instruction sur la moralité publique et privée. Vous chercherez à préciser dans quels termes se pose actuellement ce problème et vous vous demanderez s'il est juste d'attribuer le mal soit à nos institutions scolaires, soit à l'esprit et aux méthodes de notre enseignement.

Administration scolaire. — Du choix des livres de classe. — Exposez la réglementation actuelle et faites connaître les observations qu'elle vous suggère.

Sujets de compositions donnés a l'examen du certificat d'aptitude a l'inspection des écoles maternelles (Session de 1912). — *Pédagogie*. — La mobilité, ses causes naturelles physiologiques et psychologiques.

Son rôle dans le développement intégral de l'enfant doit la faire respecter à l'école maternelle.

Dangers de l'exagération.

Faites appel à l'expérience que vous avez acquise dans votre famille, dans vos relations et dans votre carrière d'éducatrice pour donner des conseils à votre personnel.

Hygiène. — Chaleur animale. Hygiène du vêtement.

Une exposition de l'éducation physique. — Un congrès international de l'éducation physique se tiendra à la Faculté de médecine de Paris au mois de mars prochain, sous la présidence du professeur Gilbert.

Ce congrès, sous le patronage du gouvernement, s'occupera de toutes les méthodes qui peuvent donner à l'éducation physique et au sport des bases scientifiques. D'autre part, le comité national des sports a assuré les organisateurs de l'adhésion complète de toutes les fédéra-

tions sportives qui le composent. C'est dire par conséquent que le concours de tous ceux qui s'intéressent au développement physique de notre jeunesse est acquis à cette œuvre.

Ses promoteurs ont en outre pensé qu'il était intéressant de grouper en une exposition et pendant le congrès tout ce qui pourrait synthétiser les recherches dont on discutera, en même temps qu'on montrerait les progrès accomplis par les industries qui concourent au développement des sports, ainsi que les œuvres d'art moderne inspirées par la renaissance des exercices physiques.

Cette exposition, divisée en cinq classes, se tiendra dans la faculté et dans la rue de l'École-de-Médecine, enclose et couverte à cet effet.

La première classe sera purement scientifique : on y étudiera les méthodes et les procédés d'éducation psysique; la seconde classe sera artistique, réunira les œuvres des peintres et sculpteurs inspirés par les sports; la troisième classe comprendra une section rétrospective; la quatrième sera réservée aux expositions des fédérations et sociétés de sports; enfin la cinquième et dernière classe sera réservée à une section industrielle.

La Maison universitaire Guyau. — L'association des Maisons universitaires formées dans le but de « procurer aux jeunes travailleurs, et parmi eux aux travailleurs intellectuels, des centres de groupement et de résidence bien aménagés pour l'étude, propres à développer le goût du chez soi et à favoriser la culture sociale » vient de créer la *Maison Guyau*, au 3, de la rue Vouillé (Paris, XVe), dans un quartier neuf très salubre, que relient à l'Université autobus et tramways.

Tous les hommes d'études y sont les bienvenus. Ils y trouvent un centre d'informations variées, un milieu riche d'intérêts divers. Cette Station d'Études sociales pratiques permet aux jeunes de joindre un utile complément aux études théoriques et de s'employer modestement au progrès sans nuire à la calme préparation de leur vie professionnelle. C'est pour marquer cette caractéristique de la Maison que lui a été donné, avec l'assentiment de M. Fouillée, le nom du jeune penseur Guyau.

Il y a des chambres meublées et non meublées, à un ou deux lits, louées à l'année, au trimestre, au mois. Chauffage central. Salle de bains. Salle de gymnastique. Bibliothèque. Un atelier d'artiste.

L'Association ne faisant pas commerce et les dépenses étant réparties à peu près comme dans une coopérative, les prix ne sont pas invariables; ils tendent à diminuer par l'occupation constante de toutes les chambres. Les comptes des premiers semestres ont permis d'établir pour le présent les frais de séjour à 165 francs par mois comme minimum (chambre et 3 repas). Des chambres plus grandes comportent augmentations de 5, 10, 15 francs; un cabinet de travail peut aussi être adjoint à la chambre. Le prix est abaissé si la chambre est occupée à deux.

Le Comité de Direction est présidé par M. Ch.-M. Garnier, professeur à Henri-IV et à l'École des ponts et chaussées, secrétaire général de la Société « Autour du Monde », 85, boulevard de Port-Royal.

Cours et conférences sur la législation et l'administration de l'enseignement primaire. — M. L. Gobron, chargé du cours, le fera dans la Salle de Géographie du *Musée pédagogique*, à 9 heures et demie du matin, aux dates suivantes :

Dimanche 10 novembre. — Notions préliminaires et historiques.

Dimanche 1er décembre. — Organisation générale : Administration centrale et académique.

Dimanche 12 janvier. — Organisation générale (*suite*) : Administration départementale.

Dimanche 2 février. — Création et installation des écoles publiques.

Dimanche 2 mars. — Fonctionnements des écoles publiques.

Dimanche 6 avril. — Personnel de l'enseignement public.

Dimanche 4 mai. — Enseignement privé.

Dimanche 1er juin. — Obligation scolaire.

Des conférences complémentaires auront lieu dans la Salle de Géographie, à 9 heures et demie et à 10 heures un quart du matin, les *jeudis 6 février, 6 mars, 3 avril, 8 mai.*

Nous donnerons ultérieurement le programme de ces conférences.

IVe Congrès international de l'Éducation populaire. — Le IVe Congrès international de l'Éducation populaire faisant suite au Congrès de Milan en 1906, de Paris en 1908 et de Bruxelles en 1910, aura lieu à Madrid en mars 1913.

Ce Congrès comprendra les cinq sections suivantes :

1re Section : Enseignement technique.
2e — Enseignement commercial.
3e — Enseignement agricole.
4e — Enseignement ménager.
5e — Œuvres complémentaires de l'École primaire, Universités populaires, Extensions universitaires, Bibliothèques populaires, Musées, etc.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE JOURNAL OF EDUCATION, THE SCHOOL WORLD, THE EDUCATIONAL TIMES, août 1912. — *Le Congrès des Universités de l'Empire britannique.* — Le Congrès des Universités de l'Empire britannique, tenu à Londres du 2 au 5 juillet, a eu un grand succès. Sur les 54 Universités de l'Empire, 53 étaient représentées. Les délégués furent invités par le gouvernement à un lunch au Savoy Hôtel et le prince Arthur de Connaught les reçut dans le Marble Hall de l'Université de Londres. Des questions importantes furent agitées par de nombreux orateurs.

Lord Rosebery, qui prononça le discours d'ouverture, parla éloquemment du but que les Universités doivent se proposer d'atteindre, à savoir de former moins des hommes de science que des hommes de caractère, capables, selon les paroles de Milton, « d'accomplir avec justice, avec habileté, avec magnanimité, toutes les charges privées et publiques en temps de paix comme en temps de guerre ».

Sir Alfred Hopkinson, devant le nombre croissant des Universités, montra l'utilité et même la nécessité de la spécialisation pour celles dont le budget est restreint.

On se préoccupa aussi de l'échange possible de professeurs entre Universités, sans toutefois aboutir à une entente précise.

Le Congrès émit les vœux suivants :

1° Qu'un congrès semblable à celui-ci s'assemble tous les cinq ans ;

2° Qu'une réunion des délégués des Universités de la métropole ait lieu tous les ans ;

3° Qu'une réunion des délégués des Universités coloniales soit périodiquement organisée ;

4° Qu'un comité du Congrès soit nommé en vue d'établir à Londres un bureau de renseignements pour toute les Universités de l'Empire.

❦

THE JOURNAL OF EDUCATION, août 1912. — *Manque de coordination entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.* —

M. Bentliff, président de la *National Union of Teachers*, a relevé, dans un remarquable discours au récent meeting des membres de l'enseignement, les défauts de l'éducation nationale. Selon lui, tout ce qui a été fait pour appliquer la loi de 1902, en vue de coordonner les différents ordres de l'enseignement, est insuffisant, et tend plutôt à renforcer les distinctions de classes qu'à les faire disparaître. En effet, le prix de la pension dans les écoles secondaires subventionnées par l'État et les conseils municipaux est souvent très élevé et varie de 1 à 15 guinées; le nombre des boursiers n'est pas toujours ce qu'il doit être légalement (25 p. 100), et le serait-il que cette proportion serait encore tout à fait insuffisante; les bourses d'enseignement secondaire offertes par les autorités locales sont le plus souvent données à des familles aisées qui pourraient payer la rétribution scolaire; les programmes de l'école primaire et de l'école secondaire ne sont pas coordonnés : par exemple, le boursier primaire entrant au collège se trouve au milieu de camarades qui ont étudié une langue étrangère pendant un an ou plus. Enfin, les élèves de l'enseignement secondaire entrent trop jeunes et partent trop tôt. Un quart d'entre eux ont moins de douze ans, ils devraient être à l'école primaire; la plupart quittent avant seize ans; c'est à ce moment que les études secondaires leur seraient le plus profitables. M. Bentliff voudrait que toutes les écoles subventionnées par l'État fussent gratuites pour les élèves « capables ».

Le *Journal of Education*, qui approuve dans l'ensemble M. Bentliff, n'est cependant pas de son avis sur certains points. Il est convaincu que le *Board* et les autorités locales ont travaillé — et non sans succès — à faire disparaître les « class distinctions ». L'école primaire et l'école secondaire ne peuvent guère être rendues gratuites; laissant même de côté la question financière, n'est-il pas difficile de s'entendre sur la définition d'un élève « capable »? Une véritable éducation libérale ne sera jamais donnée qu'au petit nombre.

Septembre 1912. — *Les nouvelles attributions des autorités locales.* — Les autorités locales qui acceptent de se placer sous la loi de 1910 doivent :

Conseiller les parents sur l'opportunité de retirer leurs enfants de l'école ou de leur faire continuer leurs études, et sur le choix d'une profession ;

Recevoir et enregistrer les demandes d'emplois faites par les enfants qui fréquentent encore l'école ou qui l'ont quittée depuis moins de six mois.

Cette nouvelle tâche doit être confiée à un sous-comité, ayant à sa disposition un fonctionnaire dont l'État s'engage à payer la moitié des émoluments.

La plupart des grandes villes ont accepté ces nouvelles fonctions, et à Hull, Liverpool, Leeds, Birmingham, Brighton, on trouve ces

organisations nouvelles, plus ou moins complexes, qui rendent de grands services.

A Birmingham, par exemple, on a créé : un comité central chargé de trouver des emplois aux jeunes gens; un comité de patronage qui exerce une surveillance amicale sur les élèves, depuis leur sortie de classe jusqu'à l'âge de dix-sept ans.

Voici comment fonctionne l'organisation : trois mois avant la date à laquelle l'enfant peut quitter l'école, l'instituteur fournit un premier rapport. Le comité central envoie un délégué qui procède à une enquête, donne son avis sur le choix d'un emploi ou engage l'enfant à continuer ses études, et adresse ses conclusions aux deux comités.

The school world, septembre 1912. — *L'éducation professionnelle des instituteurs.* — Au dernier congrès des professeurs, le chanoine Wesley Dennis s'est élevé avec amertume contre la préparation professionnelle des futurs instituteurs. Leur savoir est assez étendu, mais leur valeur pédagogique est insuffisante. Le Board of Education vient en conséquence de modifier les programmes des écoles normales de telle sorte que les élèves puissent consacrer plus de temps à l'apprentissage de leur métier.

E.-A. Picot.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, juin 1912. — *Opinion du Dr Kerschensteiner sur les écoles américaines.* — Le Dr G. K., de Munich, auteur de *l'Éducation et la Cité*, l'habile et énergique apôtre des institutions postscolaires, vient de terminer un voyage aux États-Unis. Dans les numéros de janvier et février des *Süddeutsche Monatshefte*, il publie deux articles sur les écoles du pays qu'il a attentivement parcouru pendant deux mois, restreignant son examen aux États de l'Est et du Mi-Ouest, et laissant de côté le Far-West et le Sud. D'après lui, l'organisation scolaire de Pittsbourg apparaît tout à fait inférieure, alors que celle de Saint-Louis lui a semblé si parfaite qu'on ne saurait trop l'envier. Ce succès de nos anciens compatriotes de la Louisiane n'est pas pour nous déplaire.

De façon générale, il admire l'indépendance décentralisée des écoles américaines, indépendance qui, cependant, est parfois leur perte. C'est ainsi que l'intérêt des populations est très vif pour les établissements d'instruction dans la direction desquels une grande part leur appartient. Il faut convenir que parfois, là comme ailleurs, l'action de la politique joue son rôle néfaste et dissolvant. Les bibliothèques sont

presque luxueuses pour ce qui est des monuments, de la quantité et de la qualité des ouvrages. En arithmétique et en géométrie, le développement donné aux études est bien supérieur à celui qui leur est accordé dans les écoles de même ordre en Allemagne. Pour conclure, le Dr K. assure qu' « aucun pays au monde ne fait plus de sacrifices pour l'Instruction publique, et ne se confie plus complètement en la force de ce facteur que le peuple des États-Unis d'Amérique ». Et, ajoute-t-il, le peuple allemand est maintenant mal fondé à « prétendre se draper encore dans sa toge de *præceptor mundi.* »

Juin 1912. — Le Patriotisme instinctif et intelligent. — Miss Iva Woods Howerth, de l'Université de Chicago, étudie la naissance, le développement et le but véritable du patriotisme. Pour elle, à n'en pas douter, comme le mot même l'indique, le patriotisme est l'élargissement du sentiment familial. Tout d'abord instinctif, il condamne et frappe ce qui est étranger. Les injustices criminelles font parfois oublier la valeur de ses services, et, pour être irréprochable, l'amour d'un pays devra se laisser guider par l'amour de l'humanité, c'est-à-dire qu'il devra surtout soutenir et défendre la patrie, parce que, dans son ensemble, cette patrie travaille en faveur de l'humanité. (Dans ces conditions, est-il peuple qui ait plus fièrement droit d'être patriote que le peuple français ?)

La fondation Kahn. — M. Albert Kahn, de Paris, a récemment institué des bourses de voyage, au nombre de deux par an. Elles permettent aux professeurs d'enseignement secondaire ou supérieur d'acquérir ce que donnent les voyages, c'est-à-dire l'extension de leur horizon intellectuel et de leurs sympathies mondiales.

Columbia University Quarterly. — *Une école de Journalisme.* — L'Université Columbia, de New-York, vient de fonder une école de journalisme, dont le bulletin trimestriel de Columbia détaille le programme. Afin de donner au futur journaliste la culture générale étendue et les connaissances d'une technique spéciale qui lui sont nécessaires, l'Université organise des cours de français et des conférences sur le journalisme français, qui paraît être considéré jusqu'ici comme le modèle le plus élevé du genre, un cours d'allemand, d'anglais, d'histoire générale, d'économie politique, d'histoire du journalisme, de composition littéraire et typographique. La quatrième année sera surtout consacrée au reportage, à l'étude des organisations financières, policières, administratives des villes et campagnes, enfin au développement des facultés d'assimilation rapide.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Œsterrerchischer Schulbote, juillet 1912. — *Soirées scolaires familiales.* — Pour assurer une collaboration plus intime de l'école et de la famille, l'auteur, M. Klatsch, propose de réunir à l'école les parents des élèves, au moins deux fois par an. Une leçon serait faite en leur présence. Cette leçon terminée, les enfants quitteraient la salle de classe et une conversation libre s'engagerait aussitôt entre maîtres et parents sur ce que ceux-ci ont entendu ainsi que sur tel ou tel chapitre de la vie scolaire, par exemple sur les inconvénients pour les enfants d'arriver trop tôt ou trop tard en classe, sur les devoirs à faire à la maison, les punitions scolaires, l'hygiène du vêtement, etc. Finalement les parents seraient invités à faire connaître librement leurs desiderata et à communiquer leurs constatations au sujet de la marche des études. De cette façon un lien s'établirait entre l'école et la famille et le travail scolaire gagnerait en considération.

Juillet 1912. — *L'enfant et son milieu.* — Le Prof. Meumann considère le développement de l'enfant dans les premières années de sa vie comme un produit de son entourage. Il est rare que l'enfant commence à s'affranchir de son milieu avant la quatorzième année. Tous les facteurs bons ou mauvais qui déterminent sa volonté tirent de là leur origine. Il serait intéressant, à cet égard, d'établir une statistique comparée sur l'influence du milieu au point de vue moral. On y noterait les conditions matérielles dans lesquelles vit l'enfant, l'état social des parents, leur degré de richesse, et l'on verrait sans doute que ces conditions exercent une influence plus grande encore que celle de la race et de la nationalité. On établirait le rapport du milieu avec les condamnations judiciaires, la conduite au dehors et la fréquentation scolaire.

Il serait tout particulièrement intéressant de savoir ce que devient l'enfant pendant ses moments de liberté après la sortie de l'école, en dehors de toute surveillance. L'auteur estime qu'on n'a pas suffisamment porté son attention sur ce point capital. Quelques heures de liberté dans la rue suffisent pour détruire l'œuvre de l'éducation scolaire. La question se pose surtout pour l'enfant des grandes villes appartenant à la classe ouvrière. C'est l'un des problèmes les plus difficiles et les plus pressants de l'éducation populaire. Peu de pédagogues s'en sont préoccupés jusqu'à présent. Une enquête sérieuse montrerait combien sont nombreux les enfants du peuple qui ne connaissent pas de développement moral régulier et témoignent d'une précocité effrayante dans la connaissance de la vie sexuelle.

Bayerische lehrerzeitung, 18 octobre 1912. — *La lutte scolaire dans le Grand-Duché de Luxembourg.* — La nouvelle loi scolaire promulguée par la jeune Grande-Duchesse, le 10 août dernier, devait entrer en vigueur le 15 octobre. A cette occasion, l'évêque a ordonné de lire dans toutes les églises une lettre pastorale par laquelle il rompt ouvertement avec les autorités civiles. L'une des principales dispositions de la nouvelle loi porte que l'enseignement religieux sera désormais donné exclusivement par les ministres des différents cultes, en dehors des heures de classe, dans les locaux scolaires. Or, l'évêque interdit aux prêtres de mettre le pied dans les écoles. C'est donc une grève d'un nouveau genre qui s'organise.

Les journaux de droite approuvent l'attitude de l'autorité ecclésiastique et engagent la population à soutenir les ministres du culte dans la lutte contre les pouvoirs publics. Par contre, la presse libérale invite le Gouvernement et la Chambre à garder leur sang-froid. Elle voit dans la tactique de l'évêque l'intention de pousser à bout l'autorité civile et de provoquer des représailles que la droite présenterait ensuite comme d'odieuses violences. Quoi qu'il en soit, la lettre pastorale apparaît à toute la presse comme le prélude de luttes intestines sans précédent dans l'histoire du Grand-Duché.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'Éducateur, 24 août 1912. — *A propos de l'enseignement du français dans le Jura et dans la Suisse romande.* — M. Ph. Quinche signale sous ce titre le grand danger que court la langue française dans le Jura Bernois du fait de la poussée germanique vers l'ouest et de l'infiltration permanente d'éléments suisses-allemands dans la population indigène. L'inévitable et fâcheuse contamination suit la marche que voici :

« Généralement parlant, le Suisse allemand établi sur terre romande adopte rapidement le français. Mais si l'immigré fonde un foyer en prenant femme parmi ses congénères, l'allemand maintiendra ses droits dans la famille : dans les relations entre père et mère totalement, dans celles entre parents et enfants partiellement. Régulièrement, ceux-ci comprendront l'allemand ; rarement ils le parleront. Entre eux, ils ne se serviront que du français. Devenus eux-même chefs de famille, ils continueront cette tradition, de sorte qu'à la troisième génération au plus tard l'usage de l'allemand aura cessé dans ces familles. Cependant l'Allemand qui s'essaie à l'usage du français ne le parle pas correctement ; nous en savons tous quelque chose. Comme

Pierrotte dans le roman du *Petit Chose*, il ne parle pas — c'est bien le cas de le dire — il traduit. Conçue suivant le génie particulier à sa langue maternelle, chacune de ses phrases en porte l'empreinte ; le français qui en résulte n'est guère que de l'allemand démarqué. Puis, les mêmes barbarismes se répétant dix fois, cent fois dans le langage du même individu et dans celui de milliers de ses congénères disséminés sur tout le territoire romand, il en résulte nécessairement, par une sorte d'osmose linguistique, une contamination de l'idiome des indigènes eux-mêmes. Telle est à notre idée la cause essentielle pour laquelle le Jurassien, — comme le Suisse romand, du reste, mais dans une plus faible mesure, — ne sait pas sa langue : c'est à l'influence de l'allemand que nous devons, avant tout, le français insuffisant que nous parlons ou écrivons. En effet, celui d'entre nous qui, sachant l'allemand, a quelque dose d'esprit critique, découvre petit à petit toute une floraison de germanisme dans le langage de ceux qui n'ont pas fait d'études supérieures ou travaillé à leur culture personnelle par la lecture critique des bons auteurs. »

Le signataire de l'article donne une liste bien curieuse d'exemples pris parmi les plus usuels de ces germanismes ; il montre ensuite le dommage que subit notre syntaxe sur laquelle empiète sans cesse la syntaxe allemande : « la phrase française, dit-il, est menacée jusque dans ses fondements et son architecture » (seconde liste d'exemples) ; et il termine en adressant un éloquent appel aux instituteurs de la Suisse française pour qu'ils accordent à leur langue maternelle « la part du lion », leurs « soins les plus dévoués », leur « sollicitude la plus éclairée ».

7 Septembre. — *Une Université du travail.* — Dans cet article illustré de quatre belles photographies, le correspondant belge de l'*Éducateur* nous révèle l'existence à Charleroi, dans le Hainaut, d'une *Université du travail*, qui a pour but la formation des apprentis, des ouvriers et des employés et l'avancement de la production industrielle et professionnelle.

« D'une architecture sobre et digne, — ainsi s'exprime M. L. S. Pidoux, — le bâtiment de l'Université couvre à peu près un hectare et renferme non seulement des salles de cours, de conférences et de lecture, mais de spacieux ateliers et un vaste musée d'enseignement industriel et professionnel.

« On y pénètre par des portes monumentales en fer forgé surmontées de verrières représentant les industries du fer, de la houille et du verre. Au centre du hall d'entrée s'élève le *Marteleur*, du sculpteur Constantin Meunier. Les parois du hall sont décorées par les bannières de soie des corporations ouvrières. C'est ici le vestibule du sanctuaire consacré au travail par la munificence de grands et de sages industriels, par des hommes d'État et des économistes de talent.

« L'Université du travail comprend les grandes divisions suivantes :

une *École supérieure d'industrie*, faisant suite aux *Cours professionnels du soir et du dimanche* pour les apprentis et les employés qui travaillent dans la grande ou dans la petite industrie, et aux *Cours professionnels du jour* pour les apprentis mécaniciens, électriciens, menuisiers et modeleurs, et une *École de culture maraîchère et d'arboriculture.* »

Nous regrettons de ne pouvoir retracer ici, faute de place, l'organisation vraiment admirable de cet Institut, qui est peut-être unique en son genre, et qui se présente comme « un magnifique et instructif symbole de la Belgique au travail, énergique et fière ».

H. Mossier.

Italie.

Les boursiers français en Italie. — Cette année Mme Siciliani, l'aimable protectrice de nos boursiers de Florence, s'est surpassée. Plusieurs d'entre eux sont tombés à la fois dangereusement malades. Mme Siciliani a procuré aux uns l'admission immédiate dans un hôpital, si difficile partout à obtenir par des étrangers, aux autres des consultations gratuites de médecins éminents; tous ont été promptement sauvés. Aussi une de ses habituées, Mlle Th. Gay, a provoqué une souscription pour lui offrir les insignes enrichis de diamants de la décoration académique que notre Ministère lui a conférée; et le cadeau a été offert, accompagné d'une magnifique gerbe de fleurs et de discours, de sonnets vraiment bien tournés. Plus que jamais les mères de nos boursiers — et boursières — d'italien dormiront tranquilles, pendant leur absence, en pensant à Mme Siciliani.

Charles Dejob.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom, mai 1912. — M. Otto Lund discute les conclusions exposées précédemment par le prof. Tuxen sur *l'Enseignement secondaire* et conteste que cet enseignement, divisé qu'il est en ses trois branches : sciences, langues classiques, langues modernes, soit essentiellement spécial, et cela au grand détriment de la culture générale, qui était autrefois le propre de l'enseignement classique. Il fait remarquer, par exemple, que nous ne sommes plus au temps, encore assez peu éloigné, il est vrai, où les professeurs de langues vivantes n'ensei-

gnaient à leurs élèves que des mots, sans se préoccuper jamais de les initier aux idées dont ces mots sont le résultat et l'expression. D'ailleurs, on n'a plus aujourd'hui la même conception de la culture générale qu'on avait autrefois. De nos jours, l'homme cultivé est celui dont l'esprit a été suffisamment orienté dans les principaux domaines intellectuels pour s'intéresser aux phénomènes de l'existence qui lui tombent sous les sens, pour les comprendre à l'occasion, et qui, plus particulièrement instruit dans une matière déterminée, est à même d'en exposer avec intelligence et clarté l'expérience personnelle qu'il y a acquise. — Dans ses *Lectures d'un maître d'école*, M. Georg Brunn fait ressortir le caractère franchement réactionnaire de l'école primaire en Prusse. Les maîtres y sont sévèrement tenus et strictement soumis à la surveillance des autorités ecclésiastiques locales. L'école est nettement confessionnelle, l'enseignement religieux absolument dogmatique. Il semble que, systématiquement, l'on veuille maintenir l'enseignement primaire au niveau le plus bas. Les maîtres sont au dernier degré de la hiérarchie des fonctionnaires. Aussi comprend-on l'agitation qui s'est manifestée parmi les instituteurs, notamment en Saxe, et qui a abouti, dans ce royaume, à une notable amélioration de leur situation, sans que, pourtant, tous leurs desiderata aient été exaucés, il s'en faut. M. G. Brunn remarque encore l'hostilité des instituteurs allemands contre l'introduction du travail manuel dans les écoles : malgré eux cependant, cette idée commence, aussi en Allemagne, à faire son chemin. La partie la plus intéressante de ces notes concerne *la « Sociale démocratie » et l'École*. Bien que les instituteurs soient assurés de l'appui des « socials démocrates », aujourd'hui le parti le plus puissant en Allemagne, ils ne s'en tiennent pas moins sur une certaine réserve vis-à-vis de ceux-ci : soit qu'il y ait désaccord entre eux sur un certain nombre de questions fondamentales, soit qu'il y ait danger à trop montrer sa sympathie pour ce parti. Il est, par exemple, défendu à un instituteur de s'y affilier, et une ordonnance, récemment parue en Prusse, interdit à un « social démocrate » l'accès des commissions scolaires : ses idées politiques se trouvent en contradiction avec la principale obligation qu'a l'école d'élever les enfants dans la crainte de Dieu et l'obéissance à l'Empereur. Les instituteurs n'ont le droit d'assister aux réunions des « social démocrates » que pour combattre les idées qu'y soutiennent leurs orateurs. Cinq instituteurs saxons ont, dernièrement, reçu une lettre de blâme du ministre pour s'être rendus à l'une de ces réunions : ce seul fait étant contraire à leurs obligations professionnelles, même s'ils n'ont pris la parole, ni voté en faveur d'une proposition socialiste. — *La question des institutrices* est aussi à l'ordre du jour en Allemagne. Le nombre des femmes va croissant dans l'enseignement primaire. La « social démocratie » les favorise. Elle espère ainsi les avoir de son côté le jour, prochain peut-être, où elles auront obtenu le droit de vote. Les instituteurs protestent contre cet envahissement. En

vain. Mais ils se consolent en pensant que l'expérience ne peut tarder à leur donner raison et ils citent l'exemple de l'Amérique, où l'enseignement, qui a été à peu près annexé par les femmes, n'a fait que péricliter. Et puis, si les femmes obtiennent bientôt l'égalité de traitement avec les hommes, il n'est point douteux, qu'alors, les communes ne reprennent de préférence des instituteurs, comme faisant plus de travail et manquant moins souvent à leurs classes. Hommes et femmes sont d'ailleurs d'accord pour qu'une institutrice cesse d'enseigner le jour où elle se marie, mais à la condition qu'on lui donne une retraite proportionnelle.

Mai 1912. — Dans un article très documenté sur *le développement des écoles d'arriérés et leur organisation à l'étranger et chez nous*, M. Jœrgen Olsen arrive à cette conclusion qu'il faut réserver ces écoles aux enfants qui ont reçu, pendant deux ans, sans résultat appréciable, l'enseignement des écoles ordinaires, sans qu'on puisse cependant les considérer comme complètement inaptes à toute instruction. Il propose ce délai de deux ans pour que l'on soit moralement certain de ne pas se tromper et pour laisser aux parents le temps de se rendre compte que leurs enfants ne sauraient se développer dans une école habituelle. Il convient, en outre, d'en écarter : 1° les enfants idiots; 2° les aveugles, les muets et les sourds; 3° les épileptiques; 4° les enfants normaux, mais qui se trouvent en retard pour telles ou telles raisons accidentelles; 5° les enfants, qui ne sont en retard que pour certaines matières; enfin, 6° les enfants vicieux. Le but de ces écoles doit être de pousser chacun des élèves aussi loin que ses facultés le permettent en vue de la vie pratique : les leçons de choses et le travail manuel doivent, par conséquent, y occuper la première place. M. Jœrgen Olsen estime, d'autre part, qu'il vaut mieux avoir une école d'arriérés avec plusieurs classes dans chaque ville que des classes spéciales dans les différentes écoles.

Septembre 1912. — M. J. Aldal attire l'attention des maîtres d'école sur le devoir qu'ils ont de veiller à ce que les enfants qui leur sont confiés parlent et écrivent leur langue maternelle avec correction et pureté, en les mettant surtout en garde contre l'emploi des mots étrangers et des tournures exotiques que le style des journaux répand de plus en plus par tout le pays. — M. N.-P. Pedersen recommande *l'enseignement de la géométrie à l'école primaire* comme un des meilleurs moyens de développer chez l'enfant le sens des proportions et le sentiment de la réalité des choses, sans parler des avantages pratiques qu'il en retirera plus tard dans la vie.

Verdandi 1912, III. — A propos de *l'économie*, M. T. Hilding Svartengren montre que *l'éducation économique* de la jeunesse doit

être une des principales préoccupations de la société moderne, et il explique ce qu'il entend par là. L'économie, qu'il veut enseigner, ce n'est pas se priver des choses nécessaires à l'existence, ni même de celles qui, superflues, contribuent cependant à augmenter le charme et la jouissance de la vie; c'est apprendre à l'enfant à ne pas dépenser son argent à des choses inutiles et à acheter ce dont il a besoin aux meilleures conditions possibles. Voilà ce à quoi on ne saurait l'habituer trop tôt. A l'école, par exemple, les élèves devraient s'entendre entre eux pour acheter eux-mêmes en gros leurs fournitures de l'année. Ils acquerraient, à ce faire, une intelligence du système coopératif qui leur rendrait plus tard les plus grands services. — A l'une des réunions de la Société pédagogique de Stockholm, on discuta des *moyens d'augmenter le rôle de la gymnastique dans la vie scolaire*. Mlle Louise von Bahr, après avoir posé le principe que plus la vie intellectuelle d'un peuple devient intense, plus il est nécessaire d'accroître sa force de résistance, dit que les Suédois ont eu la bonne fortune de trouver, il y a déjà plus d'un siècle, en la gymnastique de P.-H. Ling, un moyen d'obtenir ce résultat tel que, depuis, l'on n'a guère imaginé rien de mieux. Et cependant, aujourd'hui, après cent ans, une toute petite partie de la jeunesse seulement jouit de ce bienfait et encore pendant une période très courte de sa vie. Dans les écoles de campagne, il n'y a généralement pas de salle de gymnastique. On a de l'argent pour faire venir à grands frais des professionnels de sports plus ou moins inutiles ; on a de l'argent, beaucoup d'argent, pour l'installation de sanatoria destinés aux tuberculeux : on n'en a pas, pour de la façon la plus simple et la moins coûteuse, prévenir la terrible maladie. Il n'est point douteux pourtant que les sociétés ne prospéreront qu'autant qu'elles auront su assurer la santé intellectuelle et physique de leurs membres. Pour cela, il importe d'établir l'équilibre entre le corps et l'esprit. Pour le bon développement du corps, on ne saurait trop recommander la promenade au grand air, les jeux, les sports. Ce sont pourtant des exercices insuffisants, qui n'agissent sur l'organisme que d'une façon générale. Or, le corps a telles faiblesses, il prend telles mauvaises habitudes, que seule peut faire disparaître ou corriger une gymnastique scientifique et rationnellement pratiquée. Pour que la gymnastique rendît tous les services qu'elle pourrait, il faudrait qu'elle fût mêlée à toute la vie scolaire, au lieu de n'en être qu'une faible partie et trop souvent considérée comme un « pensum ». Il faudrait qu'après toute application intellectuelle un peu prolongée, elle détendît le corps de l'enfant : tel le paysan qui, travaillant la terre, régulièrement se redresse pour respirer à pleins poumons. La gymnastique, doit, en outre, exercer la meilleure influence au point de vue de l'éducation personnelle et sociale de l'individu ; elle discipline la volonté, elle détruit le sentiment si naturel de la peur devant le danger. Et Mlle von Bahr exprime un certain nombre de desiderata, que nous pourrions bien prendre pour notre

compte en France : par exemple, qu'il y ait dans toutes les écoles une salle de gymnastique avec douches, que l'heure de gymnastique ne soit pas prise sur les récréations, que tous les enfants y soient astreints, mais qu'elle soit enseignée de telle façon qu'elle intéresse l'enfant, au lieu que trop souvent il s'en dégoûte et s'en fatigue.

IV. *Volonté. Discipline.* — Ces deux mots, dit M. Otto Anderssen, que j'ai lus inscrits en gros caractères sur l'une des tourelles cuirassées d'un grand croiseur français, devraient être écrits à la place la plus apparente de toutes nos écoles, ces deux mots magiques, grâce auxquels le monstre qu'est un navire de guerre moderne se laisse manier avec autant de docilité que de souplesse, et qui seuls sont capables de faire de l'homme un être véritablement conscient et fort, ce qui est le grand but de l'école d'aujourd'hui. Autrefois, l'éducation était le fait de la famille, l'école se réservant l'instruction. De nos jours, il y a dans tant de familles un tel abîme entre parents et enfants qu'il devient de plus en plus indispensable que l'école se charge aussi de cette première partie de la tâche. C'est beaucoup demander. Instruction et éducation sont deux choses si différentes! Cependant, il y va de l'avenir social de la nation. Il faut que l'école n'instruise pas seulement, mais qu'elle élève l'enfant. Elever, cela veut dire développer toutes ses qualités innées, de manière à faire de lui un être moralement libre, qui comprenne le sens de la vie et la place que lui-même doit tenir dans la société. On ne saurait y réussir sans discipline. Non qu'il soit question de cette « discipline de bête » qui courbe l'individu sous une volonté extérieure, sous une opinion imposée ou préconçue. Il s'agit de la discipline volontaire, qui devient, à la longue, comme une seconde nature : discipline de l'individu envers lui-même et envers ses semblables. Après la discipline personnelle c'est en effet l'idée de la solidarité humaine que l'école doit s'assurer comme but de l'éducation. Et M. Otto Anderssen recommanderait, pour y atteindre, que l'on fît travailler les enfants en commun, les plus forts venant en aide aux plus faibles, et que, de bonne heure, on leur laissât le soin, sous la direction des maîtres, bien entendu, d'organiser eux-mêmes leur propre surveillance. — M. C. Svedelius considère comme le principal devoir de tout éducateur d'amener l'enfant qui lui est confié à ne jamais parler, ni agir contre la vérité. *La lutte contre le mensonge* demande, certes, beaucoup de tact et de ténacité, beaucoup de bonté aussi. Mais peut-on élever des enfants, si l'on n'a pas ces qualités-là ?

LÉON PINEAU.

Bibliographie.

Lamartine (Collection des *Grands Écrivains français*), par René Doumic. Hachette, éditeur.

Aux heures de sa vieillesse si éprouvée, Lamartine eut la douleur de voir pâlir l'éclat de son nom. Le mouvement littéraire, sous le second Empire, se fit sinon contre lui, tout au moins en dehors de lui. C'était le temps de l'avènement de l'école parnassienne; alors aussi ceux qui s'intulaient « réalistes » préparaient le succès du naturalisme de Zola. Lorsque Lamartine, pour vivre, faisait courageusement de la « copie » en publiant son *Cours familier de littérature*, il n'était plus écouté, pas même entendu. Et, après sa mort, on ne l'oublia pas tout à fait sans doute, mais on le négligea. Alors, tandis qu'il était ainsi relégué dans l'ombre, les traits de sa physionomie non seulement s'effacèrent, mais furent altérés : les générations nouvelles en vinrent à ne plus voir en lui qu'un élégiaque monotone et monocorde.

C'est aux poètes symbolistes qu'il faut faire honneur, au moins pour une large part, de l'heureuse réaction qui l'a ramené à la lumière et qui, s'étant accentuée depuis quelque dix ans, lui fait enfin trouver dans la Collection des *Grands Écrivains français* une place qu'il aurait dû y occuper dès longtemps.

M. Doumic, dans le volume forcément rapide qu'il lui consacre, a le mérite, ne pouvant tout dire, de dire ce qu'il fallait dire avant tout. Par le tableau qu'il trace de la vie de Lamartine, il montre quelle erreur on commet lorsqu'on se le représente comme un rêveur noyé dans les brumes de la mélancolie. Tristesse et langueur ne furent chez Lamartine que le résultat passager d'un besoin d'activité non satisfait pendant un temps. Ce « grand diable de Bourgogne », qui avait vécu pendant son enfance comme un petit paysan, eut toujours un tempérament ardent et une âme énergique. D'autre part, en passant ses œuvres en revue, en caractérisant tour à tour l'élégiaque des *Méditations*, le poète chrétien des *Harmonies*, le poète philosophe qui, dans *Jocelyn* et la *Chute d'un ange*, ne craint pas d'aborder l'épopée, l'orateur parlementaire et populaire, l'homme d'État, le romancier, le journaliste, M. Doumic fait ressortir la richesse du génie de Lamartine et l'extraordinaire variété de ressources qui lui permit de se renouveler sans cesse.

Dans ce livre il n'y a guère place que pour l'éloge : on n'y trouvera pas les critiques qu'il serait permis de faire de l'homme et de son œuvre. Mais cet éloge de Lamartine, où il y a à peine quelques restrictions, ne passe pas, somme toute, la mesure. Et l'on se sent disposé en définitive à approuver le jugement d'ensemble par lequel M. Doumic termine son volume : « Devant une telle puissance de génie, pensée et sensibilité, rêve et action, caractère de l'homme égal au mérite de l'écrivain, on n'hésite pas à saluer en Lamartine non seulement un des plus féconds initiateurs de notre littérature, mais un des exemplaires qui font le plus d'honneur à notre race et à l'humanité. » M. P.

Guide pratique pour la construction des écoles, par MM. Leray et Labeyrie. 2e édition, Paris, Librairie de la construction moderne.

La *Revue Pédagogique* a rendu compte, en son temps[1], de la première édition de cet ouvrage qui a obtenu, auprès des spécialistes auxquels il est destiné, un légitime succès. Cette seconde édition n'est point une réimpression pure et simple de la première; le modeste petit volume in-8 est devenu un in-4 de taille imposante. Les grandes divisions de l'ouvrage sont restées les mêmes : Législation; — Préparation et exécution du projet; liquidation des dépenses; — Plans de divers types d'écoles; — mais dans chacune les corrections nécessitées par les changements de la législation ou de la réglementation ont été soigneusement faites; c'est ainsi, par exemple, que le texte des instructions de 1887 concernant les locaux, le mobilier et le matériel d'éducation et de ménage des Écoles maternelles a fait place à celui de 1910. Mais, de plus, les auteurs ont enrichi leur volume de nombreuses additions; citons, dans la première partie, un chapitre sur la décoration des écoles, un autre sur l'installation d'un stand pour le tir, etc. La troisième partie est entièrement nouvelle; la première édition donnait 10 descriptions d'écoles; cette seconde en offre 31 et les types reproduits appartiennent à toutes les régions de la France, à la Tunisie et jusqu'au Sénégal! Le nombre des planches est porté de 10 à 46. On ne peut que souhaiter que le livre de MM. Leray et Labeyrie reçoive, sous cette nouvelle forme, le même accueil favorable que sous la précédente.

J. L.

1. N° du 15 mai 1904 (t. XLIV, p. 505).

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

561

Nlle série. Tome LXI. N° 12 15 Décembre.

REVUE
Pédagogique

La Notion « d'homme naturel » dans la Pédagogie de Rousseau [1].

Il est évident qu'on ne saurait déterminer les principes de l'éducation qui convient à l'homme en tant qu'homme, si l'on n'a d'abord défini avec précision en quoi consiste cette humanité qui gît en chacun de nous, — ou plutôt, en quoi elle consisterait, si des idées, des sentiments et des besoins factices n'étaient venus l'altérer. En d'autres termes, il faut, avant toute chose, déterminer le contenu de cette notion de « nature », qui est la clef de tout le système de Rousseau.

Quand on parle de la « nature » dans Rousseau, on prend le plus souvent ce terme à contresens. L'erreur est due à l'oubli d'une règle que Pascal jugeait essentielle à la bonne conduite de la pensée : « substituer toujours mentalement les définitions à la place des définis, pour ne pas se tromper par l'équivoque des termes que les définitions ont restreints. » Ces expressions, « l'homme naturel », la « nature », ne prêtent à malentendu que si l'on néglige cette règle; car Rousseau a vingt fois défini, et

1. Voir la *Revue Pédagogique* du 15 mai 1912.

sans laisser place à aucune ambiguité, le sens qu'il entendait leur donner. Mais il est arrivé ceci : c'est que ses adversaires ont, pour les besoins de leur cause, passé par-dessus sa définition, ou plutôt y ont substitué la leur. Ils ont eu beau jeu, Rousseau leur ayant lui-même montré la voie, nous le verrons, en inclinant par moments, dans sa détermination de l'homme naturel, vers des notations historiques et des descriptions pittoresques. Voltaire le premier, pour se donner le facile plaisir de ridiculiser un rival, s'empara de ces indications, reprochant à l'auteur du *Discours sur l'origine de l'inégalité* de vouloir nous ramener à l'animalité et « nous faire marcher à quatre pattes ». C'était là fausser toute la pensée, tout le système de Rousseau. On commet aujourd'hui, volontairement ou non, la même erreur, lorsqu'on persiste à prendre cette expression « l'homme naturel » dans son sens historique, et qu'on la traduit par : le sauvage primitif, l'homme de la préhistoire.

La vérité est que Rousseau n'a point prétendu faire de l'histoire. « L'homme naturel » qu'il nous dépeint, ce n'est pas l'homme d'avant la civilisation, d'avant la société, le lointain ancêtre dont les sauvages les plus arriérés ne nous offrent encore qu'une image embellie. Même il croit que cet homme primitif, vivant dans les bois, isolé, sauvage, sans famille, sans tribu, « n'a peut-être point existé, probablement n'existera jamais[1] ». Et, quand il aurait existé, Rousseau n'en a cure. L'homme de la nature, tel qu'il entend le définir, n'est pas un être historique et réel; c'est une abstraction logique, un concept; c'est ce qui reste des individus lorsqu'on a éliminé toutes leurs déterminations particulières. Aussi, pour l'obtenir, n'est-il pas besoin des patientes recherches de l'historien. « Commençons, s'écrie Rousseau au début de sa démarche, par écarter tous les faits : car ils ne touchent point à la question[2]. » Et plus loin : « Il ne faut pas prendre les recherches dans lesquelles on peut entrer sur ce sujet pour des vérités historiques, mais seulement pour des raisonnements hypothétiques et conditionnels, plus propres à éclaircir la nature des choses qu'à en montrer la véritable origine, et semblables à ceux que

1. Préface du *Discours sur l'origine de l'inégalité*.
2. *Discours sur l'origine de l'inégalité*, préambule.

font tous les jours nos physiciens sur la formation du monde. » Voilà qui est clair : il ne s'agit ici ni d'anthropologie ni d'histoire; nous sommes sur le terrain de la logique.

Par quels procédés Rousseau va-t-il donc déterminer ce concept de l'homme naturel? Par l'observation, la comparaison, l'abstraction, ou, pour tout dire d'un mot, l'analyse. Il commence par regarder les hommes qui l'entourent; puis, les comparant, il isole et retient leurs caractères communs. « Je n'ai pas, explique-t-il, renfermé mes expériences dans l'enceinte des murs d'une ville ni dans un seul ordre de gens; mais, après avoir comparé tout autant de rangs et de peuples que j'en ai pu voir dans une vie passée à les observer, j'ai retranché comme artificiel tout ce qui était d'un peuple et non pas d'un autre, d'un état et non pas d'un autre, et n'ai regardé comme appartenant incontestablement à l'homme que ce qui était commun à tous, à quelque âge, dans quelque rang et dans quelque nation que ce fût[1]. » Enfin, les résultats de cette opération, il les contrôle en les confrontant avec cette humanité que, par l'observation intérieure, il découvre au fond de lui-même et qui lui est commune avec ses semblables. « D'où le peintre et l'apologiste de la nature peut-il avoir tiré son modèle, si ce n'est de son propre cœur? Il l'a décrite comme il se sentait lui-même. Les préjugés dont il n'était pas subjugué, les passions factices dont il n'était pas la proie, n'offusquaient point à ses yeux, comme à ceux des autres, ces premiers traits si généralement oubliés ou méconnus... Une vie retirée et solitaire, un goût vif de rêverie et de contemplation, l'habitude de rentrer en soi et d'y rechercher dans le calme des passions ces premiers traits disparus chez la multitude, pouvaient seuls la lui faire retrouver. En un mot, il fallait qu'un homme se fût peint lui-même pour nous montrer ainsi l'homme primitif[2]. » On le voit, si Rousseau part bien de la réalité, du fait observable, c'est pour l'élaborer et le transformer. De l'homme tel qu'il est il élimine tout le surajouté, tout le factice, — besoins et sentiments artificiels, idées, coutumes, — alluvions hétérogènes dont la civilisation a recouvert le vrai fond humain, et ce qu'il trouve sous cette croûte épaisse

1. *Émile*, l. II.
2. *Rousseau juge de Jean-Jacques*, 3e dialogue.

de préjugés, de caractères acquis, c'est la constitution primitive de l'homme, c'est son essence, c'est « l'homme de la nature ». L'homme de la nature, pourrait-on dire sans jouer sur les mots, c'est très exactement, pour Rousseau, la « nature de l'homme[1] ». On comprend alors qu'il ne soit pas besoin de l'aller chercher, cet homme naturel, à l'origine de l'humanité. C'est en chacun de nous qu'il gît, plus ou moins profondément enfoui sous les particularités individuelles et temporaires; et jusque dans cet homme du XVIIIe siècle, produit compliqué, frelaté, perverti, d'une société corruptrice, et dans cet étrange Rousseau lui-même, dans ce cœur singulier, trouble, équivoque, si éloigné, et qui se croit plus loin encore qu'il n'est, de la commune humanité, il n'est que de savoir regarder et analyser pour y découvrir « l'homme » tout court.

Mais alors, si telle est bien la pensée de Rousseau, que signifient tant d'expressions d'aspect historique, dont le fameux : « Tout est bien sortant des mains de l'auteur de la nature », est la plus célèbre, non la plus significative? Et que devient aussi la « documentation » scientifique de Rousseau? Car cet « homme naturel », cet « état de nature », il les a décrits, il faut bien le reconnaître, non comme on fait d'une rêverie ou d'une imagination, mais avec un souci marqué d'exactitude, empruntant ses couleurs, soit à l'*Histoire naturelle* de Buffon, soit à l'*Histoire générale des voyages*, ou encore aux récits des voyageurs et des missionnaires, le P. Dutertre, Kolben, Coréal, etc... Le vrai ne serait-il pas que Rousseau croit à l'existence de l'homme primitif, du sauvage idyllique, qu'il a prétendu « écrire la réelle histoire des sociétés humaines », et que ses déclarations sur le caractère tout imaginaire et fictif de ses peintures ne sont que des concessions, des précautions contre le Parlement et la Sorbonne, auxquelles « il ne faut pas se laisser prendre[2]? » —

1. C'est sur ce point qu'apparaît le plus nettement la filiation, si bien mise en lumière par Taine, entre l'esprit classique et Rousseau. De même que les classiques du XVIIe siècle s'appliquent dans leurs œuvres, non à peindre les individus, mais à « tracer les contours éternels de l'âme humaine », de même, Rousseau s'attache à découvrir, par delà les différences des physionomies particulières, le type de « l'homme abstrait ».

2. Jean Morel, Recherches sur les sources du Discours de J.-J. Rousseau sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes. *Annales de la société Jean-Jacques Rousseau*, t. V.

Nous croyons, pour notre part, tout le contraire. Le dessein premier de Rousseau, nous semble-t-il, est d'ordre logique; ce qu'il veut d'abord, c'est définir le concept d'homme. Mais comme dans son cerveau de poète l'idée appelle invinciblement l'image, comme il ne peut penser sans se représenter aussitôt ce qu'il pense sous une forme concrète et vivante, et qu'au surplus la comparaison avec les sauvages peut servir ici, non seulement d'illustration, mais aussi de vérification et de preuve, Rousseau a fait appel à l'histoire, il s'est « documenté »; seulement cette documentation, rapportée et comme plaquée à l'idée philosophique, témoigne bien plus d'un besoin poétique que d'une préoccupation d'historien ou de savant[1]. Ajoutons du reste que, comme il est arrivé pour Emile et son gouverneur, inventés d'abord, nous l'avons vu, pour la commodité de l'exposition, l'homme primitif n'a pas tardé, lui aussi, à se préciser, à se colorer, à s'animer, sous la plume de Rousseau, au point que lui-même, plus d'une fois, s'est laissé prendre au séduisant portrait de son « bon sauvage », et qu'ainsi, pour qui ne regarde pas d'assez près, les brillantes images du peintre et du poète peuvent, en effet, jeter quelque incertitude sur cette idée de l'homme naturel, capitale dans la doctrine. Une chose en tout cas reste sûre, c'est que si l'on étudie *Émile* du point de vue de la péda-

1. Que ce soit par des démarches logiques de l'esprit, et non par des recherches historiques, que Rousseau veuille obtenir ce qu'il appelle « l'homme naturel » ou encore « la nature », qu'il cherche, non à saisir un être réel qui a vécu dans un passé lointain, mais à déterminer un concept, c'est ce qui apparaît nettement dans ce passage d'*Émile*, — le seul dans lequel il ait tenté de donner une définition précise du mot « nature » — où, sous les traces de la terminologie historique qu'il emploie encore par endroits, s'accusent fortement les procédés d'analyse et d'abstraction : « Peut-être le mot de nature a-t-il un sens trop vague; il faut tâcher ici de le fixer... Nous naissons sensibles, et, dès notre naissance, nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. Sitôt que nous avons pour ainsi dire la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent, d'abord, selon qu'elles nous sont agréables ou déplaisantes, puis selon la convenance ou disconvenance que nous trouvons entre nous et ces objets, et enfin, selon les jugements que nous en portons sur l'idée de bonheur ou de perfection que la raison nous donne. Ces dispositions s'étendent et s'affermissent à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés; mais, contraintes par nos habitudes, elles s'altèrent plus ou moins par nos opinions. *Avant cette altération, elles sont ce que j'appelle en nous la nature.* C'est donc à ces dispositions qu'il faudrait tout rapporter. » (*Émile*, l. I.)

gogie plutôt que de celui de la critique littéraire, il convient de laisser la vie sauvage et tous ses traits pittoresques au second plan, et de maintenir au premier le concept de l'homme général, de « l'homme en soi ».

*
* *

Cependant n'allons-nous pas tomber ainsi de Charybde en Scylla? Car, en soutenant que les détails sur l'état de nature et l'homme primitif ne sont que des enluminures, des traits pittoresques, non des renseignements positifs et rassemblés dans un esprit scientifique, nous exposons Rousseau à l'objection classique depuis Taine, qui dénonce l'idée de l'homme naturel, de « l'homme en soi », comme un concept creux, une abstraction sans substance, un fantôme sans vie, *tenues sine corpore vitæ*[1]. Il est facile, croyons-nous, de laver Rousseau de ce reproche. Il suffit, pour cela, de distinguer entre le sens historique et le sens du réel. De sens historique, nous n'en trouvons guère en Rousseau. Mais le sens du réel n'est pas absent, il s'en faut, de son œuvre. La façon même dont il est parvenu à la notion d'homme naturel en témoigne assez. Comment cette notion serait-elle un concept vide de réalité, alors que, pour l'obtenir, Rousseau a fait porter son analyse, non sur le sauvage primitif, misérable embryon d'humanité, mais au contraire sur l'homme de son temps, enrichi de toutes les expériences intellectuelles et morales que l'humanité a faites au cours des siècles? En retranchant de l'homme civilisé les déformations professionnelles, les particularités nationales, les singularités individuelles, Rousseau certes isole, filtre. Mais seuls tombent au cours de cette opération les caractères superficiels et transitoires. Ce qui reste, c'est le meilleur des acquisitions successives de l'homme, celles qui, « converties en sang et nourriture », se sont incorporées en quelque sorte à la nature humaine et, devenues des instincts aussi profonds que les impulsions de l'animalité ancestrale, font désormais partie de son patrimoine moral; c'est le meilleur de la pensée antique, du christianisme, du rationalisme cartésien; et voilà de quels éléments Rousseau compose

1. Taine, *Origines de la France contemporaine*, t. II, p. 47 et suiv.

le concept d'homme naturel. Soutiendra-t-on, après cela, qu'il le vide de toute réalité vivante? Tout au contraire il faut dire que cette réalité, il l'y ramasse et l'y concentre. L'homme naturel selon Rousseau, ce n'est rien moins que la substance de l'homme tel que l'ont fait trente siècles de civilisation.

Même ce n'est pas assez dire. Plus encore peut-être que l'homme réel de son temps, ce que Rousseau envisage et considère, c'est l'homme idéal et parfait, celui du moins que les progrès accomplis permettent de concevoir. Bien loin qu'il fasse rétrograder l'homme naturel jusqu'à la demi-animalité de l'âge des cavernes, il le projette au contraire dans l'avenir et le dote de toutes les plus belles possibilités. Ce qui est en puissance chez les meilleurs d'entre les hommes, et que l'effort de leur raison et de leur conscience s'applique à réaliser, Rousseau veut le tenir pour acquis. Certes, « l'homme de la nature », comme tout idéal, n'est qu'une « notion »; mais c'est la notion la plus pleine, la plus riche, la plus nourrie de réel qu'il soit donné de concevoir.

*
* *

Qu'est donc enfin cet homme naturel, ou, puisque c'est, aux yeux de Rousseau, une même chose, qu'est-ce essentiellement que la nature de l'homme? Sur ce point nous passerons vite. C'est là une des parties les plus connues de la doctrine de Rousseau, l'une aussi de celles qui prêtent le moins à des divergences d'interprétation.

Ce qui constitue, pour Rousseau, l'assise première de la nature humaine, ce qui en est comme l'infra-structure, ce sont deux tendances en quelque sorte compensatrices. Irréductibles, nécessaires à la conservation de l'individu et à celle de l'espèce, ces deux dispositions fondamentales sont l'amour de soi ou égoïsme, et la pitié. « Laissant là tous les livres scientifiques qui ne nous apprennent qu'à voir les hommes tels qu'ils se sont faits, et méditant sur les premières et plus simples opérations de l'âme humaine, j'y crois apercevoir deux principes antérieurs à la raison, dont l'un nous intéresse ardemment à notre bien-être et à la conservation de nous-mêmes, et l'autre nous inspire une répugnance naturelle à voir périr ou souffrir tout être sensible,

et principalement nos semblables[1]. » De ces deux instincts le premier est le plus puissant : le fond de la nature humaine, c'est de s'aimer soi-même. Et il faut qu'il en soit ainsi, pour que l'être se conserve et dure. Les philosophes, les moralistes, qui condamnent l'égoïsme et voudraient l'extirper de l'âme humaine, outre qu'ils y perdent leur peine, se trompent. L'amour de soi, ou, comme l'appelle encore Rousseau, « l'amour-propre dans son sens le plus étendu », ou encore « la disposition à rechercher les sensations agréables et à fuir les sensations pénibles », n'est pas coupable en soi; il ne saurait être mauvais moralement, puisqu'il n'entre pas dans le plan de la moralité; il est, comme dirait Pascal, d'un autre ordre. « L'amour de soi-même est toujours bon, et toujours conforme à l'ordre. Chacun étant chargé spécialement de sa propre conservation, le premier et le plus important de ses soins est et doit être d'y veiller sans cesse : et comment y veillerait-il ainsi, s'il n'y prenait le plus grand intérêt? Il faut donc que nous nous aimions pour nous conserver; il faut que nous nous aimions plus que toute chose[2]. »

Mais, si « l'amour-propre en soi ou relativement à nous est bon et utile », il peut cependant se tourner en force nuisible « par l'application qu'on en fait et les relations qu'on lui donne[3] ». S'il poussait ses exigences jusqu'à conseiller à l'homme de vouloir, une fois sa conservation et sa subsistance assurées, accaparer ce qui ne lui est pas nécessaire et priver ainsi ses semblables des choses indispensables à leur conservation, il ferait de l'homme « un loup pour l'homme » et rendrait toute société impossible. Heureusement une autre tendance, également fondamentale, vient limiter les effets de la première; c'est la pitié, « disposition convenable à des êtres aussi faibles et sujets à autant de maux que nous le sommes; vertu d'autant plus universelle et d'autant plus utile à l'homme, qu'elle précède en lui l'usage de toute réflexion, et si naturelle, que les bêtes mêmes en donnent quelquefois des signes sensibles[4] ». La pitié, ou « répugnance innée à voir souffrir son semblable », porte

1. *Discours sur l'origine de l'inégalité*, préface.
2. *Émile*, l. IV.
3. *Id.*, l. II.
4. *Discours sur l'origine de l'inégalité.*

l'homme, non seulement à s'abstenir de toute action qui causerait une souffrance à son semblable, mais encore à l'aider, à le protéger. En « modérant dans chaque individu l'activité de l'amour de soi-même, [elle] concourt à la conservation mutuelle de toute l'espèce [1] ». L'amour de soi a pour maxime : « Fais ton bien. » La pitié corrige l'étroitesse de cette formule en ajoutant : « Fais ton bien avec le moindre mal d'autrui qu'il est possible. » On sait avec quelle chaleur Rousseau a parlé de cet instinct de la pitié, principe et source de toute vertu sociale. S'il n'en paraît guère préoccupé dans le *Contrat social*, en revanche dans *Émile* il y revient souvent. Qu'on se rappelle sa protestation indignée contre la morale de l'égoïsme d'Helvétius, contre « ces âmes cadavéreuses devenues insensibles, hors leur intérêt, à tout ce qui est juste et bon », contre cette « trop abominable philosophie » où l'on est « embarrassé des actions vertueuses », où « l'on ne peut se tirer d'affaire qu'en leur controuvant des intentions basses et des motifs sans vertu... Si jamais de pareilles doctrines pouvaient germer parmi nous, la voix de la nature, ainsi que celle de la raison, s'élèveraient incessamment contre elles et ne laisseraient jamais à un seul de leurs partisans l'excuse de l'être de bonne foi [2]. » Qu'on se rappelle aussi ce cri jailli du fond de l'âme : « Je suis le défenseur passionné du faible et de l'opprimé [3]. » C'est par de tels accents que Rousseau a su rafraîchir l'imagination desséchée de son siècle et qu'il a réveillé dans les âmes rétrécies de ses contemporains le sens de la grande solidarité humaine.

L'amour-propre et la pitié, ces deux tendances innées de notre être, sont les deux sources profondes de la conscience. Il ne faut pas croire, en effet, que c'est la raison, qui, en s'éveillant, crée la conscience. Elle apporte simplement une connaissance, ou plutôt une reconnaissance de ce qui, dans la nature humaine, existe antérieurement à elle. Son office, lorsqu'elle est bien réglée, est d'ériger les « dispositions naturelles », après avoir reconnu leur excellence, en règles réfléchies de la conduite. Ces règles, ce sont les deux impulsions primitives de la

1. *Discours sur l'origine de l'inégalité.*
2. *Emile*, l. IV.
3. *Rousseau juge de Jean-Jacques*, 3e *dialogue.*

sensibilité qui en fournissent la matière; la raison ne fait que leur donner la forme de loi. « Exister pour nous, c'est sentir; notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre intelligence, et nous avons eu des sentiments avant des idées. Quelle que soit la cause de notre être, elle a pourvu à notre conservation en nous donnant des sentiments convenables à notre nature; et l'on ne saurait nier qu'au moins ceux-là ne soient innés. Ces sentiments, quant à l'individu, sont l'amour de soi, la crainte de la douleur, l'horreur de la mort, le désir du bien-être. Mais si, comme on n'en peut douter, l'homme est sociable par sa nature, ou du moins fait pour le devenir, il ne peut l'être que par d'autres sentiments innés, relatifs à son espèce; car, à ne considérer que le besoin physique, il doit certainement disperser les hommes au lieu de les rapprocher. Or c'est du système moral formé par ce double rapport à soi-même et à ses semblables que naît l'impulsion de la conscience. Connaître le bien, ce n'est pas l'aimer : l'homme n'en a pas la connaissance innée; mais sitôt que la raison le lui fait connaître, sa conscience le porte à l'aimer; c'est ce sentiment qui est inné [1]. » En somme la conscience, en son essence, est instinct, nature, et non raison.

Cependant, pour secondaire que soit le rôle de la raison, il est loin d'être méprisable. La raison éclaire les affections naturelles. Ce que le sentiment poursuit aveuglément, la raison le montre digne d'être recherché; ce qu'il fuit sans savoir pourquoi, elle donne des motifs de l'éviter. Dans la nuit de l'instinct elle est le flambeau qui apporte la lumière. C'est peu, en un sens; mais, à un autre point de vue, c'est tout. Car, rien qu'en éclairant les impulsions innées, du même coup elle les trans-

1. *Émile*, l. IV. — Et encore : « Nous entrons enfin (à l'âge où les sentiments s'éveillent) dans l'ordre moral : nous venons de faire un second pas dans l'homme. Si c'en était ici le lieu, j'essaierais de montrer comment des premiers mouvements du cœur, s'élèvent les premières voix de la conscience, et comment des sentiments d'amour et de haine naissent les premières notions du bien et du mal : je ferais voir que *justice* et *bonté* ne sont point seulement des mots abstraits, de purs êtres moraux formés par l'entendement, mais de véritables affections de l'âme éclairée par la raison, et qui ne sont qu'un progrès ordonné de nos affections primitives; que, par la raison seule, indépendamment de la conscience, on ne peut établir aucune loi naturelle; et que tout le droit de la nature n'est qu'une chimère, s'il n'est fondé sur un besoin naturel au cœur humain. » (*Émile*, l. IV.)

forme, ou plutôt les amène à un « ordre » nouveau. Se porter au plaisir et fuir la douleur, c'est la loi que suivent tous les animaux. Mais rechercher volontairement, c'est-à-dire avec réflexion, le plaisir pour lequel on a reconnu qu'on était fait, voilà qui n'est donné qu'à l'homme. En cette soumission réfléchie à la loi naturelle consiste la liberté humaine. Par la raison, l'homme se fait libre. Ainsi s'introduit dans le sentimentalisme moral de Rousseau un élément proprement rationnel [1]. « Je ne vois dans tout animal qu'une machine ingénieuse, à qui la nature a donné des sens pour se remonter elle-même, et pour se garantir, jusqu'à un certain point, de tout ce qui tend à la détruire ou à la déranger. J'aperçois précisément les mêmes choses dans la machine humaine, avec cette différence que la nature seule fait tout dans les opérations de la bête, au lieu que l'homme concourt aux siennes en sa qualité d'agent libre... Ce n'est pas tant l'entendement qui fait parmi les animaux la distinction spécifique de l'homme que sa qualité d'agent libre. La nature commande à l'animal, et la bête obéit. L'homme éprouve la même impression, mais il se reconnaît libre d'acquiescer ou de résister; et c'est surtout dans la conscience de cette liberté que se montre la spiritualité de son âme [2]. »

La liberté, telle est donc l'éminente dignité de l'homme, et comme la marque spécifique de l'humanité. C'est de la liberté qu'il faut nous relever, comme dit Pascal, non de l'amour-propre ni même de la pitié, qui nous sont communs avec les bêtes. Si Rousseau s'attache passionnément à cette idée de liberté, s'il y voit un droit essentiel, c'est parce qu'elle lui apparaît comme découlant de la nature même de l'homme, cette nature qu'il s'efforce de retrouver dans sa première intégrité. « La liberté est une conséquence de la nature de l'homme. Sa première loi est de veiller à sa propre conservation, ses premiers soins sont ceux qu'il se doit à lui-même; et sitôt qu'il est en âge de raison, lui seul étant juge des moyens propres à le conserver, devient par là son propre maître [3]. »

---

1. *J.-J. Rousseau*, leçons faites à l'École des Hautes Études sociales, (librairie Alcan), p. 197.
2. *Discours sur l'origine de l'inégalité.*
3. *Contrat social*, I, 2.

*
* *

En quoi donc consiste cette liberté, privilège exclusif et inestimable de l'homme? Suivons, pour le savoir, l'analyse admirablement forte et pénétrante qu'en donne Rousseau. Il l'envisage sous trois aspects principaux. Il la considère d'abord sous son aspect extérieur et pour ainsi dire défensif; et il l'appelle alors « liberté naturelle ». De ce point de vue, la liberté consiste purement et simplement dans « l'indépendance », c'est-à-dire dans l'affranchissement de toute contrainte extérieure s'exerçant pour déterminer les actes. Pouvoir faire, sans que personne y mette obstacle, ce que l'on a envie de faire, n'être pas forcé de faire ce que l'on n'a pas envie de faire, telle est, en substance, la liberté naturelle.

Cette liberté primitive et pour ainsi dire élémentaire n'est pas d'ailleurs et ne peut pas être l'indépendance absolue. Elle est contenue, enfermée dans des barrières qu'elle ne saurait briser ni franchir, et qui sont les lois mêmes de l'univers physique. L'homme le plus libre demeure toujours sous la « dépendance des choses ». Mais cette dépendance « ne nuit point à la liberté »; car elle se manifeste suivant des règles universelles, immuables, égales pour tous, et non suivant des volontés arbitraires. En subissant ces règles, l'homme n'est pas dans l'état d'un esclave tremblant, soumis aux caprices d'un maître; il demeure libre de poursuivre, par les moyens compatibles avec le mécanisme des lois naturelles, bien plus, en utilisant ce mécanisme, ses fins propres et personnelles. Ajoutez que l'inflexibilité même de ces lois, leur universalité ôtent à l'homme le sentiment de la dépendance. Qui eut jamais l'idée absurde de se sentir contraint parce qu'il était soumis à la pesanteur, aux intempéries, au froid, au chaud, aux maladies? Qui a souffert de ne pouvoir faire ce que sa nature lui interdit, de ne pouvoir respirer dans l'eau ou fendre les airs avec des ailes? « S'ensuit-il que je ne sois pas mon maître, parce que je ne suis pas le maître d'être un autre que moi[1]? »

Mais si « la dépendance des choses » ne porte pas d'atteinte à

1. *Émile*, l. III.

la liberté naturelle, par contre « la dépendance des hommes, étant désordonnée[1] », la détruit. Les lois que donnent les hommes sont arbitraires, changeantes, tyranniques; elles asservissent celui sur qui elles pèsent à des fins étrangères et l'empêchent de poursuivre ses fins propres. Et c'est en quoi elles ruinent la liberté. Car, pour être libre, il ne suffit pas de « ne vouloir que ce qu'on peut », il faut encore pouvoir « faire ce qui vous plaît »[2].

En somme, la liberté naturelle consiste dans la dépendance au regard des choses et l'indépendance au regard des hommes. Liberté rudimentaire certes, et cependant déjà infiniment précieuse, et dont Rousseau a senti, et dit en mots frémissants, l'ivresse profonde. Rejeter toute entrave, s'épanouir dans la joie et la confiance, suivre hardiment son instinct, s'élancer d'un bond irrésistible vers ce qu'on désire, s'exalter dans le sentiment vif qu'on est son propre maître, c'est une volupté inexprimable, volupté qui a sa source dans les animales profondeurs de notre être, dans l'instinct primordial de la bête joyeuse de sa force, de son sang, de ses muscles, de la vie qui bouillonne en elle. « Comme un coursier indompté hérisse ses crins, frappe la terre du pied et se débat impétueusement à la seule approche du mors, tandis qu'un cheval dressé souffre patiemment la verge et l'éperon, l'homme barbare ne plie point sa tête au joug que l'homme civilisé porte sans murmure, et il préfère la plus orageuse liberté à un assujettissement tranquille. Ce n'est donc pas par l'avilissement des peuples asservis qu'il faut juger des dispositions naturelles de l'homme pour ou contre la servitude, mais par les prodiges qu'ont faits tous les peuples libres pour se garantir de l'oppression... Quand je vois [ces derniers] sacrifier les plaisirs, le repos, la richesse, la puissance, et la vie même, à la conservation de ce seul bien si dédaigné de ceux qui l'ont perdu; quand je vois des animaux nés libres, et abhorrant la captivité, se briser la tête contre les barreaux de leur prison; quand je vois des multitudes de sauvages tout nus mépriser les voluptés européennes, et braver la faim, le feu, le fer et la mort, pour ne conserver que leur indépendance, je sens que ce n'est

1. *Emile*, l. II.
2. *Id.*, l. II.

pas à des esclaves qu'il appartient de raisonner de liberté[1]. » Comme on sent, sous la violence déjà romantique des couleurs, l'amoureux de la solitude, le Rousseau qui, à Montmorency, fuyant les hommes, ne « se sentait sauvé » et ne « commençait à respirer » — avec quel battement de cœur et quel « pétillement de joie[2] » — que lorsqu'il avait réussi à gagner la forêt; l'âme farouche qui poussera jusqu'aux soupçons, à l'inquiétude maladive, jusqu'à la folie son ombrageux amour de l'indépendance. Mais avant d'en arriver là, que d'heures enivrantes il lui dut, et comme à ces Français du XVIIIe siècle, plus aptes peut-être qu'aucun autre peuple à goûter ce sentiment, il sut en faire comprendre les incomparables délices! N'eût-il fait qu'inspirer aux hommes de son temps cette passion de la liberté, il demeurerait encore par là l'un des maîtres de l'âme française contemporaine.

La liberté naturelle cependant n'est encore que le commencement de la liberté; elle en est l'apparence, l'enveloppe, plus que la réalité. Pour que la véritable liberté se réalise en l'homme, il faut d'abord que cette liberté naturelle se transforme en liberté civile. Dès que l'homme, sortant de son isolement, entre en contact avec d'autres hommes et aperçoit les avantages de l'état civil, aussitôt il conclut avec ses semblables un contrat par lequel, en échange de la protection efficace de sa personne et de ses biens, il s'aliène totalement avec tous ses droits à la communauté. Comment et par quel détour la liberté civile peut sortir de cette aliénation volontaire, c'est ce qu'il serait trop long, et du reste inutile à notre objet, de préciser ici[3]. Il nous suffit de retenir que le contrat social a pour effet de remplacer la liberté naturelle, qu'il confisque, par la liberté civile, qu'il crée, — et cette dernière l'emporte sur la première de toute la supériorité de l'état social sur l'état naturel. La liberté naturelle, en quelque sorte négative, n'est que l'absence de contrainte et la possibilité de faire tout ce que suggère l'appétit. La liberté civile, c'est, il est vrai, l'obéissance à la loi, expression de la volonté générale;

1. *Discours sur l'origine de l'inégalité.*
2. *3e lettre à M. de Malesherbes.*
3. Sur ce point, voir G. Beaulavon, *Du Contrat social*, Introduction, p. 19 et suiv.

mais il faut remarquer, d'abord que la volonté de l'individu entrant pour une part dans la volonté générale, obéir à la loi, c'est encore obéir à soi-même; ensuite, que la volonté générale, à moins de cesser d'être elle-même, ne peut édicter que des lois relatives à l'intérêt commun, c'est-à-dire des lois générales et universelles, expression de la raison impersonnelle : leur obéir, c'est donc obéir à la raison. Or, autonomie de la volonté, obéissance à la loi naturelle reconnue et formulée par la raison, ce sont là justement les deux conditions nécessaires et suffisantes de la liberté. Ainsi le passage de l'état de nature à l'état civil, entre autres bienfaits qu'il assure à l'homme, lui permet seul de connaître la véritable liberté, liberté stable et organisée en fait comme elle est reconnue en droit, tandis que la liberté naturelle ne saurait être que précaire, et traversée par l'incessante rivalité des appétits individuels. « Le passage de l'état de nature à l'état civil produit dans l'homme un changement très remarquable, en substituant dans sa conduite la justice à l'instinct, et donnant à ses actions la moralité qui leur manquait auparavant. C'est alors seulement que la voix du devoir succédant à l'impulsion physique, et le droit à l'appétit, l'homme, qui, jusque-là, n'avait regardé que lui-même, se voit forcé d'agir sur d'autres principes, et de consulter sa raison avant d'écouter ses penchants. Quoiqu'il se prive dans cet état de plusieurs avantages qu'il tient de la nature, il en regagne de si grands, ses facultés s'exercent et se développent, ses idées s'étendent, ses sentiments s'ennoblissent, son âme tout entière s'élève à tel point que, si les abus de cette nouvelle condition ne le dégradaient souvent au-dessous de celle dont il est sorti, il devrait bénir sans cesse l'instant heureux qui l'en arracha pour jamais, et qui, d'un animal stupide et borné, fit un être intelligent et un homme. Réduisons cette balance à des termes faciles à comparer. Ce que l'homme perd par le contrat social, c'est sa liberté naturelle et un droit illimité à tout ce qui le tente et qu'il peut atteindre; ce qu'il gagne, c'est la liberté civile et la propriété de tout ce qu'il possède [1]. »

Ce n'est pas tout encore. Cette liberté civile n'est elle-même

1. *Contrat social*, I, 8.

que l'école où l'homme apprend à pratiquer la liberté morale, qui est la forme la plus haute et la plus pleine de la liberté. « On pourrait ajouter à l'acquis de l'état civil la liberté morale, qui seule rend l'homme vraiment maître de lui; car l'impulsion du seul appétit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté[1] ». Comment la liberté civile s'épanouit en liberté morale, c'est ce qu'il est aisé de comprendre. « Où est l'homme de bien qui ne doit rien à son pays [c'est-à-dire à la société où il vit]? Quel qu'il soit, il lui doit ce qu'il y a de plus précieux pour l'homme, la moralité de ses actions et l'amour de la vertu. Né dans le fond d'un bois, il eût vécu plus heureux et plus libre; mais n'ayant rien à combattre pour suivre ses penchants, il eût été bon sans mérite, il n'eût point été vertueux, et maintenant il sait l'être malgré ses passions. La seule apparence de l'ordre le porte à le connaître, à l'aimer. Le bien public, qui ne sert que de prétexte aux autres, est pour lui seul un motif réel. Il apprend à se combattre, à se vaincre, à sacrifier son intérêt à l'intérêt commun. Il n'est pas vrai qu'il ne tire aucun profit des lois; elles lui donnent le courage d'être juste, même parmi les méchants. Il n'est pas vrai qu'elles ne l'ont pas rendu libre, elles lui ont appris à régner sur lui[2]. » C'est ainsi que la liberté civile, nous enseignant à obéir à la loi, à prendre pour règle de nos actes un principe plus haut que notre intérêt ou notre plaisir, nous arrache à l'empire du pur instinct, nous apprend à commander à nos passions, et par là nous élève jusqu'à la liberté morale, ou autrement dit, jusqu'à la vertu. Car, « qu'est-ce que l'homme vertueux? C'est celui qui sait vaincre ses affections; car alors il suit sa raison, sa conscience; il fait son devoir, il se tient dans l'ordre, et rien ne peut l'en écarter[3]. » Ainsi, au-dessus de la liberté naturelle et de la liberté civile, s'épanouit la liberté morale, fleur unique et merveilleuse qui ne fleurit que sur la tige humaine.

L'on voit maintenant combien est pleine et forte chez Rousseau l'idée de liberté, et peut-être comprend-on mieux ce que

1. *Contrat social*, I, 8.
2. *Émile*, l. V.
3. *Ibid.*

nous disions plus haut, que Rousseau, en élaborant son concept d'homme naturel, s'est appliqué, non pas à reproduire les traits d'une humanité primitive et encore incomplète, mais au contraire à parfaire avec amour l'image d'un homme idéal enfermant en lui tout ce qu'il nous est permis de concevoir de noblesse et de vertu. Concept de l'homme, nous semble-t-il, non pas creux et vide, mais débordant au contraire d'humanité réelle et vivante. Suivant la pénétrante remarque d'un philosophe, l'erreur qui nous fait juger *a priori*ques et abstraites les théories des individualistes du XVIIIe siècle, provient de la forme littéraire dont ils ont revêtu leurs idées. « Cette forme, c'est, en effet, la forme classique, logique, universelle. On conçoit qu'un examen superficiel ait permis d'attribuer au fond les propriétés spécifiques de la forme. Mais, de même qu'une critique plus avisée et compréhensive a su montrer, en dépit des costumes que portent les personnages et de la langue qu'ils parlent, ce qu'il y a d'humanité vivante et d'expérience contemporaine dans la peinture des passions telle qu'un Racine, par exemple, l'a présentée; de même il faut savoir discerner ce qu'il y a d'humanité condensée et comme concentrée sous les aphorismes, en apparence purement abstraits, de Rousseau et de Kant[1]. »

Il n'a manqué à Rousseau, pour donner un point d'appui à peu près inébranlable à ses thèses politiques, morales et pédagogiques que de préciser plus complètement cette notion de liberté, la seule vraiment expressive et presque exhaustive de l'homme. D'une part, en effet, il s'est trop défié de la raison et lui a trop parcimonieusement mesuré la place. L'autonomie est nécessaire certes à la liberté, mais ne la fait pas toute. Il y faut encore ce que Kant appelle l'universalité de la maxime, ce que nous pouvons appeler la rationalité de la loi. Rousseau qui, en politique, a si bien su marquer l'importance de cet élément dans sa théorie de la volonté générale[2], l'a au contraire négligé dans sa morale. Il a laissé flotter la liberté à la dérive, entraînée par l'instinct et le sentiment, au lieu de lui donner l'ancre solide d'une raison formée aux bonnes méthodes de pensée et nourrie de science et d'expérience. — Et, d'autre part, il a admis dans sa notion de

1. Henry Michel, l'*Idée de l'État*, p. 75.
2. Beaulavon, *Du contrat social*, p. 53 et 54.

liberté des éléments douteux et troubles, une sentimentalité vague, une confiance aveugle en la bonté des penchants naturels, dangereux conseillers dans la difficile éducation d'une jeune volonté. C'est qu'entre l'*individu*, amalgame de particularités originales avec un fond commun d'humanité, et la *personne*, essence même de l'homme, Rousseau n'a pas su distinguer. Il n'a pas vu que si l'homme est une force unique et souveraine dans la nature, et pour reprendre la vieille expression, « un empire dans un empire », ce n'est pas en tant qu'il est sensibilité et passion, mais en tant que dépositaire de la raison humaine, en tant qu'agent moral, en tant que personne. Sensibilité et passion sont des maîtresses de caprices et de désordre; leur confier la direction de la vie morale, c'est la remettre au hasard de nos instincts les plus obscurs, les plus proches de l'animalité; et lorsque Rousseau s'écrie : « Conscience! conscience! instinct divin, immortelle et céleste voix », il fait assurément trop bon marché des règles élaborées par la raison universelle, il fonde la liberté sur un trop douteux appui. Cependant, en dépit de ces incertitudes et de ces lacunes, la notion de liberté qu'il a élaborée est si forte, si substantielle, si féconde que, après avoir renouvelé la morale, la politique, l'éducation, elle n'est pas près encore, semble-t-il, d'avoir épuisé toute la richesse de ses applications et de ses conséquences.

*
* *

La liberté, même au sens très plein que lui donne Rousseau, si elle est le fond et la substance de l'homme naturel, n'est pas pourtant l'homme naturel tout entier. Pour en achever la définition, il faut y faire entrer un dernier élément, le bonheur. L'homme naturel n'est pas seulement libre, il est encore heureux. En Rousseau, l'appétit du bonheur fut, on le sait, violent, inapaisable. De cet instinct puissant qu'il trouvait au fond de lui-même il fit le dernier trait et comme le couronnement de l'homme idéal. Avec quelle complaisance il nous décrit, dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, l'homme primitif vivant au sein de la nature, plein d'un contentement délicieux, mangeant les fruits des arbres, buvant l'eau des ruisseaux, puis, repu,

s'endormant dans la béatitude. Comme il revient avec insistance, dans *Émile*, sur ce bonheur de l'être simple et libre, s'enchantant lui-même à nous peindre Émile élevé selon les lois de la nature, le visage ouvert, les yeux vifs, le corps toujours en mouvement, respirant la confiance et la joie. Mieux vaut cent fois, pense Rousseau, priver l'enfant d'éducation que le priver de bonheur. Le bonheur lui est nécessaire autant que l'air qu'il respire. « Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir : soyez-le pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y a-t-il pour vous hors de l'humanité? Aimez l'enfance, favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres, et où l'âme est toujours en paix? Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser?... Pères, savez-vous le moment où la mort attend vos enfants? Ne vous préparez pas des regrets en leur ôtant le peu d'instants que la nature leur donne : aussitôt qu'ils peuvent sentir le plaisir d'être, faites qu'ils en jouissent[1]. » Et certes, jamais éducation ne fut moins chagrine, moins renfrognée, plus libre, plus ouverte, et pour tout dire, plus heureuse que celle d'Émile.

Quelle idée cependant Rousseau se fait-il du bonheur? Il ne le borne pas à la satisfaction des appétits : le bonheur selon lui vient moins des sens que de l'âme. Il résulte moins de jouissances positives et matérielles que de l'exercice spontané et libre de l'activité. Au fond, Rousseau n'est pas loin de croire que tout le bonheur tient dans la liberté. Bonheur, on le voit, tout immatériel. « Le premier de tous les biens... est la liberté. » « Quiconque fait ce qu'il veut est heureux;... c'est le cas de l'homme vivant dans l'état de nature[2]. » La liberté est un bien si précieux qu'il vaut d'être acheté même au prix de souffrances physiques : « Émile n'aura ni bourrelets, ni paniers roulants, ni chariots, ni lisières... Qu'il coure, qu'il s'ébatte, qu'il tombe cent fois le jour, tant mieux : il en apprendra plus tôt à se relever. Le bien-être de la liberté rachète beaucoup de blessures. Mon

1. *Émile*, l. II.
2. *Ibid.*

élève aura souvent des contusions; en revanche, il sera toujours gai[1]. » — N'allons pas croire cependant que le bonheur soit dans l'assouvissement sans frein de passions toujours renaissantes, il est au contraire dans la modération des désirs et dans la tempérance. Rousseau le définit : « l'équilibre de notre puissance avec nos désirs. » « Tout sentiment de peine est inséparable du désir de s'en délivrer; toute idée de plaisir est inséparable du désir d'en jouir : tout désir suppose privation, et toutes les privations qu'on sent sont pénibles; c'est donc dans la disproportion de nos désirs et de nos facultés que consiste notre misère. Un être sensible dont les facultés égaleraient les désirs serait un être absolument heureux. En quoi donc consiste la sagesse humaine ou la route du vrai bonheur? Ce n'est pas précisément à diminuer nos désirs; car, s'ils étaient au-dessous de notre puissance, une partie de nos facultés resterait oisive, et nous ne jouirions pas de tout notre être : ce n'est pas non plus à étendre nos facultés; car si nos désirs s'étendaient à la fois en plus grand rapport, nous n'en deviendrions que plus misérables : mais c'est à diminuer l'excès du désir sur les facultés, et à mettre en égalité parfaite la puissance et la volonté. C'est alors seulement que plus les forces étant en action, l'âme cependant restera paisible, et que l'homme se trouvera bien ordonné[2]. » Le bonheur consiste donc à ne rien désirer au delà de sa puissance, à ne pas vouloir franchir les limites de sa condition et de sa nature, et même, plutôt qu'à élargir son champ d'activité, à le borner. « O homme, resserre ton existence au-dedans de toi, et tu ne seras pas misérable. Reste à la place que la nature t'assigne dans la chaîne des êtres, rien ne pourra t'en faire sortir; ne regimbe point contre la dure loi de la nécessité, et n'épuise pas, à vouloir lui résister, des forces que le ciel ne t'a point données pour étendre ou prolonger ton existence, mais seulement pour la conserver comme il lui plaît et autant qu'il lui plaît. Ta liberté, ton pouvoir, ne s'étendent qu'aussi loin que tes forces naturelles, et pas au delà; tout le reste n'est qu'esclavage, illusion, prestige[3]. »

1. *Émile*, l. II.
2. *Ibid.*
3. *Ibid.*

Rousseau cependant fait un pas de plus. Après avoir placé le bonheur dans la modération des désirs, dans une sorte de concentration de l'être, de repliement sur soi, qui fait qu'on offre moins de prise à la souffrance, il en est venu à concevoir que l'acceptation résignée ou stoïque, bien plus, que la recherche de la douleur pouvait recéler un bonheur d'une espèce plus rare, et que peut-être la volupté suprême était dans le sacrifice volontaire du plaisir au devoir, dans le dévoûment aux autres ou à une idée, bref, dans l'oubli complet de soi-même. Bonheur austère certes et fait seulement pour les âmes nobles; bonheur tel que le comprenaient les stoïciens, dont souvent Rousseau semble avoir retrouvé l'accent. « Veux-tu vivre heureux et sage, n'attache ton cœur qu'à la beauté qui ne périt point : que ta condition borne tes désirs, que tes devoirs aillent avant tes penchants : étends la loi de la nécessité aux choses morales; apprends à perdre ce qui peut t'être enlevé; apprends à tout quitter quand la vertu l'ordonne, à te mettre au-dessus des événements, à détacher ton cœur sans qu'ils le déchirent, à être courageux dans l'adversité, afin de n'être jamais misérable, à être ferme dans ton devoir, afin de n'être jamais criminel. Alors tu seras heureux malgré la fortune, et sage malgré les passions. Alors tu trouveras dans la possession même des biens fragiles une volupté que rien ne pourra troubler; tu les posséderas sans qu'ils te possèdent, et tu sentiras que l'homme, à qui tout échappe, ne jouit que de ce qu'il sait perdre. Tu n'auras point, il est vrai, l'illusion des plaisirs imaginaires; tu n'auras point aussi les douleurs qui en sont le fruit. Tu gagneras bien à cet échange, car ces douleurs sont fréquentes et réelles, et ces plaisirs sont rares et vains. Vainqueur de tant d'opinions trompeuses, tu le seras encore de celle qui donne un si grand prix à la vie. Tu passeras la tienne sans trouble et la termineras sans effroi; tu t'en détacheras, comme de toutes choses. Que d'autres, saisis d'horreur, pensent en la quittant cesser d'être; instruit de son néant, tu croiras commencer. La mort est la fin de la vie du méchant, et le commencement de celle du juste[1]. » Mais qu'est-ce que cette possession de soi-même, cette maîtrise de ses pas-

1. *Émile*, l. V.

sions, où consiste le bonheur, sinon la liberté morale? A aucun moment, on le voit, Rousseau ne sépare le bonheur de la liberté. Au plus bas degré de l'échelle, nous voyons le bonheur le plus simple et le plus commun naître avec la liberté naturelle ou indépendance. Au sommet, le bonheur le plus parfait est le fruit de la liberté morale ou vertu. Et si ce bonheur n'est accessible qu'aux âmes fortes, c'est que « la liberté est un aliment de bon suc, mais de forte digestion; il faut des estomacs bien sains pour le supporter. Je ris de ces peuples avilis qui, se laissant ameuter par des ligueurs, osent parler de liberté sans même en avoir l'idée, et, le cœur plein de tous les vices des esclaves, s'imaginent que pour être libres, il suffit d'être des mutins. Fière et sainte liberté! si ces pauvres gens pouvaient te connaître, s'ils savaient à quel prix on t'acquiert et te conserve; s'ils sentaient combien tes lois sont plus austères que n'est dur le joug des tyrans, leurs faibles âmes, esclaves de passions qu'il faudrait étouffer, te craindraient plus cent fois que la servitude; ils te fuiraient avec effroi comme un fardeau prêt à les écraser [1]. »

Certes, nous avons quelque répugnance à admettre cette coïncidence constante, ou plutôt cette identification entre la liberté et le bonheur. Ces deux notions, étroitement unies dans la pensée des sages de l'antiquité, se sont, chez les modernes, violemment dissociées, au point de s'opposer l'une à l'autre. Pour Kant, bien loin que le bonheur puisse accompagner la liberté, il suffit que l'attrait du plaisir entre comme mobile dans un acte pour le corrompre et lui ôter toute valeur morale. Et, réciproquement, l'hédonisme d'un Bentham ou d'un Stuart Mill ne fait point appel à la notion de liberté, mais l'ignore et même l'exclut. Cependant il faut se garder, si l'on veut bien comprendre Rousseau, de conserver en le lisant les habitudes de pensée et les associations mentales d'aujourd'hui. Sa doctrine, ample, compréhensive, et bien plus proche de la vie qu'on ne l'a dit, admet et concilie des éléments qu'une logique plus rigoureuse, plus formelle aussi et plus étroite, devait plus tard séparer, mais qu'il a su faire concourir à former la notion d'un type d'humanité complet, duquel rien d'humain ne serait absent. Il nous faut à notre tour, pour suivre fidèlement sa pensée, les maintenir en intime cohésion.

1. *Considérations sur le gouvernement de la Pologne*, ch. VI.

*
* *

Voilà donc cet homme naturel, concept nourri de réalité et d'idéal, mais concept, c'est-à-dire abstraction incolore, qui peut satisfaire en Rousseau le philosophe, non le poète. Aussi voyons-nous peu à peu cette figure toute géométrique et abstraite de l'homme naturel s'animer sous sa plume, se parer de couleurs et de traits pittoresques. Rares au début d'*Émile*, ils deviennent de plus en plus abondants, précis et poétiques, et finissent, dès le troisième livre, par déborder la définition philosophique et la recouvrir. On dirait une statue froide et rigide qui lentement s'éveille, s'échauffe, s'émeut, prend des passions, des goûts, un caractère, devient enfin un être de chair et de sang, de physionomie et d'âme si singulièrement marquées et originales, qu'on le reconnaîtrait entre mille. Comme on le pense, Rousseau s'est plu à parer l'homme naturel des plus aimables dons. Au physique, Emile est de taille moyenne, mais élancé et vigoureux, non pas beau, encore moins joli, mais mâle et fort; il a la démarche souple et leste, le port aisé; son regard est vif; sur son visage et dans toute sa personne éclate l'impétuosité d'une vie abondante et pleine. « Sa figure, son port, sa contenance, annoncent l'assurance et le contentement; ses pas affermis lui donnent un air de vigueur; son teint, délicat encore sans être fade, n'a rien d'une mollesse efféminée; l'air et le soleil y ont déjà mis l'empreinte honorable de son sexe; ... ses yeux, que le feu du sentiment n'anime point encore, ont au moins toute leur sérénité native... Voyez dans ses mouvements prompts, mais sûrs, la vivacité de son âge, la fermeté de l'indépendance, l'expérience des exercices multipliés[1]. » « Alerte, léger, dispos, ... l'œil vif et gai, l'air content et serein, la physionomie ouverte et riante », il est aussi agile et industrieux que fort. « Est-il question d'agir, de courir, de sauter, d'ébranler des corps, d'enlever des masses, d'estimer des distances, d'inventer des jeux, d'emporter des prix? on dirait que la nature est à ses ordres, tant il sait aisément plier toute chose à ses volontés. Il est fait pour guider, pour gouverner ses

1. Le portrait physique d'Émile se trouve dans le livre III, le portrait moral dans le livre IV.

égaux : le talent, l'expérience, lui tiennent lieu de droit et d'autorité. Donnez-lui l'habit et le nom qu'il vous plaira, peu importe, il primera partout, il deviendra partout le chef des autres. » Pour l'intelligence, même supériorité. « Il juge, il raisonne, il prévoit mieux que tous les autres. » « Il ne dit jamais un mot inutile... Ses idées sont bornées, mais nettes; s'il ne sait rien par cœur, il sait bien par expérience; s'il lit moins bien qu'un autre enfant dans nos livres, il lit mieux dans celui de la nature; son esprit n'est pas dans sa langue, mais dans sa tête; il a moins de mémoire que de jugement; il ne sait parler qu'un langage, mais il entend ce qu'il dit; et s'il ne dit pas si bien que les autres disent, en revanche il fait mieux qu'ils ne font... Ainsi n'attendez pas de lui des discours dictés ni des manières étudiées, mais toujours l'expression fidèle de ses idées. » Émile enfin est aussi bon qu'intelligent, non de cette bonté banale et de convention qui supplée, dans le monde, à la bonté vraie, mais de celle qui naît de la sympathie naturelle et de l'excellence native du cœur. « Ayant une âme tendre et sensible », il est toujours prêt à secourir les autres. « Aimant les hommes parce qu'ils sont ses semblables, il aimera surtout ceux qui lui ressemblent le plus, parce qu'il se sentira bon. » « S'il n'a pas les formules de la politesse, il a les soins de l'humanité. » Dans le monde, on ne peut nier qu'il ne paraisse un peu singulier; mais il n'est ni fâcheux, ni ridicule; il est une sorte « d'aimable étranger ». « Il ne néglige ni ses manières ni son maintien; il a même quelque recherche dans sa parure, non pour paraître un homme de goût, mais pour rendre sa figure plus agréable. » « Quand on aime on veut être aimé. Émile aime les hommes, il veut donc leur plaire. A plus forte raison il veut plaire aux femmes... Au reste son empressement change sensiblement de forme selon les états. Il est plus modeste et plus respectueux pour les femmes, plus vif et plus tendre auprès des filles à marier. » Il n'est ni timide ni craintif, mais réservé. « Il parle peu, parce qu'il ne se soucie guère qu'on s'occupe de lui... Il n'est ni disputeur, ni contredisant : il n'est pas non plus complaisant et flatteur; il dit son avis sans combattre celui de personne, parce qu'il aime la liberté pardessus toute chose, et que la franchise en est un des plus beaux droits. » « Il est ferme et non suffisant; ses manières sont libres

et non dédaigneuses. » « Il ne sera point fêté comme un homme aimable, mais on l'aimera sans savoir pourquoi; personne ne vantera son esprit, mais on le prendra volontiers pour juge entre les gens d'esprit : le sien sera net et borné, il aura le sens droit et le jugement sain. »

Le portrait, comme l'on voit, est séduisant, peint de verve, à grands coups nets et francs, et cependant poussé dans le détail, d'un coloris vigoureux, d'un relief intense; la figure d'Émile s'enlève en pleine lumière. Comment donc Rousseau n'a-t-il pas vu que plus il se livrait avec complaisance à son instinct d'artiste et de poète, plus il s'éloignait de son dessein de philosophe et courait le risque d'égarer son lecteur? Si l'on a trop souvent méconnu le véritable objet de Rousseau, qui est, nous l'avons vu, de tracer le plan d'une éducation générale, applicable à « l'élève en soi », c'est que Rousseau tout le premier, reconnaissons-le, a, par moments, négligé de s'en souvenir. Mais pour nous qui n'étudions pas, dans *Émile*, la beauté des peintures et l'art prestigieux de l'écrivain, mais y cherchons seulement le sens vrai et l'exacte portée des idées de l'éducateur, nous nous rappellerons que la clef de la doctrine se trouve dans les premiers livres de l'ouvrage; et, ayant bien reconnu la pensée de Rousseau, nous y demeurerons attaché avec plus de fermeté et de persévérance qu'il n'a fait lui-même.

*
* *

Si l'on voulait résumer la pensée de Rousseau sur l'homme naturel, voici, croyons-nous, ce qu'il faudrait dire. La marque propre de l'homme, ou, si l'on veut, ce qui constitue en chaque homme l'humanité, c'est la liberté, liberté virtuelle plutôt que réelle, en puissance plutôt qu'en acte, c'est-à-dire qui n'existe peut-être pas en fait dans tous les individus, mais à laquelle tous sont capables de s'élever. Pour la conquérir, il ne faut point que l'homme tente de s'affranchir des lois de la nature et de sa nature, mais simplement qu'il reconnaisse par sa raison les bornes de son pouvoir et se résolve à ne vouloir que ce qu'il peut. Agir par un choix délibéré de la raison selon les lois de l'univers et selon la loi propre de son être, se conformer volon-

tairement, hors de soi et en soi, à l'ordre naturel des choses, telle est la liberté. Or, la nature de l'homme est, en son fond, amour-propre et pitié. La liberté consistera donc à choisir par raison et à accomplir, en harmonie avec les lois cosmiques, les actes les plus propres à conserver l'être, ceux aussi que dicte la pitié. L'homme qui a réussi à s'élever jusqu'à cet état véritablement humain, a du même coup conquis le bonheur. Soumis à la nature, mais affranchi du vain souci de l'opinion, du besoin de paraître, de l'envie, de toute la foule des sentiments factices et des passions mauvaises que fait naître et développe la vie de société, un tel homme réalise vraiment le type à la fois inaltéré et complet de l'homme; il est l'homme naturel, résumé et quintessence, ou plutôt idéal d'humanité.

C'est ce type achevé d'humanité que l'éducateur doit instaurer en chaque enfant. Tâche difficile certes, mais non point impossible, cet homme naturel n'étant pas une construction arbitraire et *a priori* de l'esprit, mais une notion fondée sur l'observation attentive et la connaissance profonde de l'homme. Aussi tous les enfants sont-ils, les uns plus, les autres moins, suivant leurs aptitudes, susceptibles de s'en approcher. Tous devront, par conséquent, être *informés* sur le modèle de l'homme naturel; tous ils recevront cette même éducation générale, dont l'objet est de créer en eux l'humanité. Après, mais après seulement, viendra l'éducation sociale et professionnelle, adaptée à la nation, aux goûts, à la condition de chacun. La première fait des hommes, la seconde des citoyens, des artisans, des marchands, bref des individus sociaux. Toutes deux sont nécessaires. Mais s'il fallait en sacrifier une, c'est sans nul doute la seconde que Rousseau abandonnerait. Car les nécessités de la vie, la pression du milieu, les tâches journalières, l'exemple, l'émulation se chargeraient à la rigueur d'y pourvoir. Mais l'éducation générale et humaine, de laquelle dépend le succès de l'autre, c'est dès l'enfance qu'il la faut commencer, c'est à celle-là qu'il faut se consacrer avec un soin jaloux, patient, infatigable; car tout, alentour de l'enfant, tend à la contrarier, à l'empêcher; tout, dans la société, tend à déformer l'homme.

En tout cas, il était impossible de fixer les principes d'une éducation valable pour tous, — et c'est ce que Rousseau a très

bien vu, — tant qu'on n'aurait pas établi à l'état de pureté et nettement déterminé la notion de « nature humaine » ou d'homme naturel. Là est la démarche initiale, le premier anneau qui soutient tout le reste de la chaîne. Il en va pour l'éducation comme pour la politique. Dans la préface du *Discours sur l'origine de l'inégalité*, Rousseau avait dit fortement : « C'est l'ignorance de la nature de l'homme qui jette tant d'incertitude et d'obscurité sur la véritable définition du droit naturel; car l'idée du droit... et plus encore celle du droit naturel, sont manifestement des idées relatives à la nature de l'homme. C'est donc de cette nature même de l'homme..., de sa constitution et de son état qu'il faut déduire les principes de cette science. » C'est bien en effet cette notion d'homme naturel, — que tout le *Discours sur l'origine de l'inégalité* s'applique à dégager, — qui forme le point de départ du *Contrat social*; c'est d'elle que sont « déduits » tous les principes de la politique de Rousseau. Et semblablement, de cette même notion, exposée à nouveau et précisée encore au début d'*Emile*, il déduit, nous le verrons, tous les principes de sa pédagogie. Ainsi apparaît manifeste, éclatante, la forte unité de ses doctrines.

FRANCISQUE VIAL.

L'Enseignement élémentaire dans les Lycées et Collèges de Garçons[1].

J'ai l'honneur de vous rendre compte de ma mission qui a eu pour objet, cette année, un certain nombre d'établissements dans les Académies de Paris, Lyon, Grenoble, Aix-Marseille, Montpellier, Toulouse, Clermont-Ferrand, Poitiers.

Je suis heureux de pouvoir commencer par des éloges. Partout on trouve des maîtres sérieux, justement considérés, connaissant les principaux règlements, tels que les instructions de 1904, les circulaires sur « le français dans les classes élémentaires » et sur « la nomenclature grammaticale ». J'ai cependant à demander quelques améliorations, et, d'une façon générale, *un changement de point de vue dans la pédagogie que j'ai observée.* En cela, je ne fais que m'inspirer de tous les documents officiels qui ont commenté et complété les programmes.

Trop de sécheresse; pas assez d'agrément et de cordialité; un dogmatisme, confiant dans ses propres habitudes, qui ne sait pas toujours s'élever à la simplicité enfantine et tirer suffisamment parti des ressources admirables qu'on trouve chez les enfants; un certain abus du livre; quelques lacunes enfin sur des points importants : telles sont mes impressions. J'ai hâte de les expliquer en entrant dans le détail.

---

1. Rapport adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique par M. Jules Combarieu, inspecteur de l'Académie de Paris, chargé, en 1912, d'une mission d'inspection générale dans les classes élémentaires (huitième et septième) des lycées et collèges de garçons.

I. — Grammaire.

Même abstraite et sans autre appui que des phrases brèves empruntées à l'usage, la grammaire ne déplaît pas aux enfants; c'est une sorte de jeu dont ils s'accommodent volontiers. Mais on pourrait rendre ce jeu plus vivant! N'oublions pas que l'intelligence des petits écoliers, — surtout s'il s'agit de langue française — n'est pas une capacité vide qu'on doit remplir peu à peu, ou un mécanisme qu'il faut monter pièce à pièce. C'est une force déjà en mouvement. Il convient de l'observer avec sympathie et même de la suivre avant de la diriger. Voici une expérience que j'ai renouvelée partout où je suis passé; elle a donné les meilleurs résultats et elle me semble de nature à compléter heureusement les exercices en usage.

Après une leçon du maître, que les élèves ont écoutée avec une attitude passive, en donnant tous les signes extérieurs de l'attention (exemple de leçon entendue : *le participe présent et l'adjectif verbal*), je pose cette question collective :

« Quels sont ceux qui ont lu des livres de la Bibliothèque rose, des ouvrages de Jules Verne, des Contes de Perrault? On m'a dit qu'il y avait là des histoires fort intéressantes... Pourriez-vous m'indiquer quelques titres? »

Une détente se produit. Les visages, sévères jusqu'alors, s'éclairent d'un sourire. De tous côtés partent des réponses précises.

Seconde question :

« Qui se rappelle une « histoire » déjà lue et pourrait-on m'en faire le résumé? »

Ici, un silence. Puis une main, deux mains, beaucoup de mains se lèvent, demandant la parole. Au milieu de sollicitations pressantes, on n'a que l'embarras du choix... Chacun aura son tour. Voici que, debout au milieu de ses camarades, un élève est régulièrement investi du droit de parler seul. Visiblement, il est heureux de l'épreuve à laquelle on le convie. Il a choisi un conte ignoré de notre génération : *les Aventures de trois mauvais diables*; mais peu importe! L'essentiel, c'est de le faire parler. De très bonne grâce, il commence. Les premières phrases sont

si nettes et si justes, que le Proviseur et l'Inspecteur d'Académie se tournent vers moi en hochant la tête d'un air de surprise ravie. Deux fois, l'enfant s'arrête, le front soucieux : on devine un grand effort pour rappeler des souvenirs un peu lointains ou pour trouver une formule; gardons-nous bien de l'aider! ce moment est un des plus importants de l'exercice. D'ailleurs le petit orateur se tire fort bien d'affaire et repart avec aisance. Il parle de ce qu'il sait; il s'intéresse à ce qu'il dit; et il n'a pas cette préoccupation du bien dire qui inquiéterait l'amour-propre d'un élève de première; aussi s'exprime-t-il, en somme, avec une facilité charmante. — Il a dix ans; pendant cinq minutes, sans préparation, sans notes, il a parlé sur un sujet déterminé.

Ce premier résultat est considérable. Nous avons obtenu la « composition française » des classes élémentaires; nous l'avons même dans des conditions de sincérité particulièrement intéressantes. Mais ne perdons pas de vue notre objet : la grammaire.

Dans ce discours improvisé, il n'y a pas seulement des puérilités; il y a, fort à propos, des incorrections, des impropriétés, des locutions triviales, des fautes de langue et de syntaxe; il y a même des « participes présents » et des « adjectifs verbaux ». Je dis alors au professeur : « N'ayez pas la maladresse de relever les fautes au passage! Abstenez-vous d'intervenir et d'interrompre! Vous dérouteriez l'enfant en brisant son élan, et tout le charme ingénu de l'exercice risquerait de s'évanouir. Mais suivez bien votre élève et faites un effort sincère pour vous intéresser vous-même à son récit. En l'écoutant, ne craignez pas de prendre quelques notes. Parmi les incorrections entendues, choisissez celles qui peuvent servir votre secret dessein et entrer dans le plan d'instruction grammaticale que vous vous êtes tracé; le lendemain, vous ferez votre « leçon », *en prenant les fautes de la veille comme point de départ d'un exposé de doctrine, et en indiquant au besoin la page de la Grammaire à laquelle il sera bon de se reporter.* Un tel exercice ne doit pas remplacer tous les autres; mais, sagement pratiqué, il aura le multiple avantage d'être fort utile à vos élèves, de les stimuler, de vous ménager quelque repos, et d'amuser tout le monde. »

II. — Lecture expliquée.

De la joie dans le travail : voilà, quand il s'agit des enfants, ce qu'il nous faut à tout prix !

La lecture expliquée peut être l'occasion de créer un agrément du même genre que l'exercice qui vient d'être recommandé. Elle doit servir aux fins les plus diverses, sans qu'on mette des cloisons étanches entre les parties du programme de la classe. S'agit-il des Fables de la Fontaine? Comme elles sont l'expression des caractères les plus généraux de la nature et de la vie sociale, elles offrent un cadre dans lequel un bon pédagogue peut faire entrer, avec l'étude de la grammaire, les choses les plus variées, les plus instructives et les plus amusantes. On vient d'expliquer avec soin le sens des mots et de faire, sur la langue, les remarques nécessaires; il faut maintenant dégager et commenter l'idée principale du morceau : ici encore, laissons un rôle actif à l'enfant! Faisons-le parler! Obtenons qu'il donne lui-même une base à l'enseignement!

« — Avez-vous été dans le cas de Perrette? avez-vous fait quelquefois de beaux projets qu'il fut impossible de réaliser? »

A cette question, il m'est arrivé d'obtenir des réponses charmantes, donnant lieu à d'utiles remarques. Un élève m'a raconté, avec une ingénuité parfaite, qu'au mois de novembre dernier, il avait fait un devoir noté « *Bien* »; qu'il comptait, par suite, « être premier en composition »; que « grand-père devait lui donner cinq francs s'il obtenait cette place »; et qu'en réunissant cette somme aux étrennes du jour de l'an, il avait l'intention d'acheter une carabine à air comprimé... Un autre, à propos du *Renard et la Cigogne*, m'a parlé des ruses d'un camarade qui avait voulu le tromper en lui offrant de faux bonbons et dont il s'était vengé, quelques jours après, « en lui passant une pièce fausse »... J'aime mieux de telles réponses que l'attention passive.

« — Qui préférez-vous? Le chien qui est gras mais esclave, ou le loup qui est maigre mais indépendant? Connaissez-vous des gens qui, à moins de pratiquer la vie sauvage, soient absolument libres et maîtres de leurs actions comme ce loup? — Comment auriez-vous agi, pour éviter un procès, à la place du pèlerin qui

avait rencontré une huître? — Puisqu'« il faut qu'on s'entr'aide », vous est-il déjà arrivé de rendre un service à un camarade? Avez-vous été payé de retour? Avez-vous connaissance de la mutualité scolaire?... »

Ces questions, et vingt autres du même genre, je les ai posées au cours de mes inspections. Les réponses, même puériles, ont toujours servi de base à de petites leçons qu'on aurait pu pousser très loin. Ces réponses furent souvent délicieuses, et du plus sérieux intérêt, parce qu'elles permettaient, tout en signalant des fautes, de pénétrer dans la mentalité de l'enfant, de connaître sa vie, de le voir en sa propre et naïve forme. Je puis affirmer qu'elles ont rendu la classe agréable aux élèves, au professeur, à ceux qui m'assistaient dans ma visite — et à moi-même.

III. — Textes dictés et récités.

Le répertoire constitué par les textes dictés et récités pourrait être modifié sans qu'on perde de vue cette recherche de l'agrément qui est indispensable et *doit* être toujours associée aux études. On se limite trop souvent à des textes contemporains; plusieurs d'entre eux m'ont paru médiocres; et les maîtres ne peuvent pas toujours dire à quels auteurs ils les ont empruntés. La langue d'aujourd'hui est sans doute la plus accessible aux enfants, et c'est par elle qu'il convient de commencer; mais la langue française est fixée depuis longtemps! Il conviendrait, surtout en septième, de se donner un peu de jour et d'horizon sur les XIXe, XVIIIe et XVIIe siècles. Les portraits d'animaux par Buffon ne sont-ils pas de nature à intéresser vivement les enfants, et ne compléteraient-ils pas fort à propos certaines « leçons de choses »? (J'en dirai autant de beaux livres tels que l'*Oiseau* de Michelet.) Quelques lettres familières de Voltaire, quelques chefs-d'œuvre descriptifs de Chateaubriand et de J.-J. Rousseau, le *Ménalque*, le *Gnathon*... de La Bruyère, le monologue d'Harpagon, etc., auraient le double avantage de plaire aux élèves et de faire pénétrer de bonne heure dans leur esprit les noms de quelques grands écrivains. La prose doit dominer dans la dictée; la poésie dans la récitation. L'essentiel est d'éviter, dans l'une

et dans l'autre, la littérature triste, ou vulgaire et médiocre de forme, ou platement « morale ».

IV. — Histoire et Géographie.

Ici encore, il faut autant d'agrément que de précision; et c'est chose si facile avec de si beaux programmes! Sans m'attarder à la critique de certaines leçons qui ont été faites comme si le maître s'adressait à des adultes, j'attirerai la réflexion sur les conseils suivants :

1° En Histoire, il faut d'abord donner aux enfants — par des voies expérimentales — l'idée et le sentiment du *passé*. Il faut ensuite arriver à bien définir les notions d'usage courant. Plusieurs fois, en huitième, comme on venait de parler de François Ier, j'ai demandé à quel siècle appartenaient les dates de 1515 et de 1545; on m'a toujours répondu avec empressement : « Au XVe siècle! » Bien souvent, en septième, j'ai demandé ce que signifiait « États généraux », et ce que voulait dire « Constitution »; et les bons élèves eux-mêmes m'ont fait les réponses les plus étranges. En Histoire, comme en Géographie, il y a une terminologie qu'il faut acquérir et comprendre; elle a la même importance qu'un outil dans un travail manuel. Si on ne la connaît pas bien, on se paye de mots et on parle sans être entendu.

2° Ce que les enfants doivent surtout apprendre, dans ces premières classes et à cet âge où la mémoire est si bonne, ce sont les faits essentiels, fondamentaux, auxquels viendront s'ajouter, dans les classes supérieures, les idées, les vues générales, et tout ce qui est plus ou moins la philosophie de l'Histoire. Il n'y aurait que des avantages pour l'avenir à ce qu'on profitât de cet heureux moment pour insister sur les dates et exiger qu'elles soient très bien sues, la chronologie étant considérée comme une suite de cadres d'attente que plus tard des leçons d'un autre ordre viendront remplir.

3° Ces cadres une fois bien établis, n'oublions pas que nous nous adressons à des enfants, non à des candidats à la licence ou au baccalauréat! Que l'enseignement ait la forme de récits colorés, pittoresques, pathétiques, capables de faire grande impression sur l'imagination et sur le cœur! Ici, l'Histoire doit

souvent se résoudre en histoires; et il faudrait être bien maladroit, avec une matière comme l'Histoire de France, pour ne pas toucher toutes les fibres d'auditeurs de dix ans! « Le plus beau roman de la littérature, disait récemment un homme d'esprit, c'est l'*Histoire de France* de Michelet. » Il y a une indication excellente dans ce paradoxe. Le professeur pourrait adopter le critérium suivant : si sa leçon, tout en étant très exacte (je ne dis pas très complète), est parvenue à plaire et à émouvoir, elle est bonne; si non, elle est insuffisante parce qu'elle n'est pas *adaptée*.

4° La méthode expérimentale, recommandée plus haut, peut trouver ici un de ses emplois les plus utiles. Aujourd'hui, on aime beaucoup, et avec raison, les manuels enrichis de gravures, voire de photographies documentaires; dans les classes des deux cycles on fait même usage des projections (qui pourrait être utilement étendu aux classes élémentaires). Mais il y a quelque chose de plus précieux encore que des images dans un livre ou sur une toile blanche : ce sont les monuments réels qu'on trouve dans le voisinage du lycée ou du collège, et la vue directe de ces monuments. En général, on les néglige. Quelques professeurs ont eu l'idée d'en tirer parti; il y en a encore trop qui n'y ont pas songé. On ne concevrait pas un professeur parlant à Albi des guerres de religion, et ne conduisant pas ses élèves devant la formidable cathédrale; on ne concevrait pas un professeur de Blois faisant une leçon sur la Renaissance et n'allant pas visiter, avec ses élèves, l'admirable château. Ces excursions ne doivent pas être de simples promenades récréatives : leur but est de montrer des choses, et de donner *ensuite* la définition de ces choses. Il n'y a pas de leçon dans la chaire qui demande une préparation pédagogique plus sérieuse.

5° En Géographie, la notion de la distance est une notion initiale, comme celle du passé en Histoire; et il conviendrait de la donner d'abord, si c'était possible, à l'aide d'une mappemonde plutôt qu'avec une carte. Dans un collège du Midi, j'ai vu des élèves qui répondaient assez bien sur le Japon, mais qui ne pouvaient dire, sans erreurs graves, la route qu'on aurait à suivre pour se rendre, du pays où nous étions, dans le pays sur lequel ils étaient interrogés; et comme je demandais quel temps

il faudrait pour traverser en chemin de fer l'Allemagne, la Russie et la Sibérie, on me répondit : « Deux ou trois jours ! » Toute leçon sur un pays lointain devrait être d'abord un plan de voyage ayant comme point de départ les bancs où les écoliers sont assis. Une fois au point d'arrivée, il faut procéder comme en Histoire, c'est-à-dire donner des notions très précises; mais il faut aussi parler à l'imagination, décrire autrement que par la nomenclature, transformer la leçon en récit, s'attacher, dans la couleur générale du pays étudié, à ce qui peut intéresser les enfants et éveiller leur curiosité. A-t-on à parler de l'Afrique? Il me paraît indispensable que le professeur ait lu quelques pages du livre de Stanley; a-t-il à parler des Indes ou de l'Amérique? il faut qu'il se suppose à la place des grands explorateurs d'autrefois. Les sujets à traiter sont d'une richesse éblouissante : qu'ils ne se décolorent pas et ne se dessèchent pas entre les mains de ceux qui ont pour fonction de les faire aimer en les faisant connaître!

V. — Leçons de choses.

Cette partie de l'enseignement doit être la plus attrayante et une des plus instructives. Presque partout, c'est celle qui laisse le plus à désirer. Beaucoup de professeurs font de véritables « leçons » d'histoire naturelle; quelques-uns emploient le langage scientifique; j'en ai vu un qui allait jusqu'à citer du grec pour donner l'étymologie des mots dont il se servait. En m'informant, çà et là, de la méthode suivie, j'ai eu des réponses de ce genre : *Je fais réciter la leçon... Nous expliquons le livre... Je donne à lire un nouveau chapitre pour la prochaine fois...* Tout cela est franchement mauvais. Il y a mieux à faire.

D'abord, interrogeons l'enfant et tirons parti de sa propre expérience. C'est toujours lui qui, en chaque exercice, doit être d'abord sur la sellette. L'enfant connaît déjà, sommairement, les choses et les êtres dont nous avons à lui parler. Il a vu des terrains cultivés, des animaux « marcheurs, sauteurs, coureurs, fouisseurs, nageurs, rongeurs », des reptiles, des insectes, des oiseaux... Il saura dire quelques « différences entre un chat et une poule ». Il faut commencer par lui faire dire tout ce qu'il

sait; puis, en rectifiant ses erreurs, on lui fait sentir la nécessité de l'observation. En huitième, on doit étudier « le jardin, les champs, la forêt ». Peut-il y avoir un programme plus charmant? Si elles sont normales, les leçons doivent être exquises.

« Y a-t-il un jardin chez vos parents? Une de ses parties a-t-elle été laissée à votre libre disposition? Qu'en avez-vous fait? Quelles plantes y avez-vous cultivées? — Si on vous donnait un vaste terrain pour y créer un beau jardin, qu'y mettriez-vous? — Avez-vous regardé la campagne aux différentes saisons de l'année? Qu'y avez-vous remarqué? — Êtes-vous jamais entré dans une forêt?... »

Ces questions préliminaires sont une utile mise en route. Quand il commence son œuvre propre, le maître doit montrer des choses réelles, en s'inspirant de l'aphorisme de J.-J. Rousseau : « Et surtout, pas de livres! » En montrant, il doit apprendre à regarder. J'ai vu un professeur qui avait apporté en classe une boîte avec vitrage où étaient piqués de magnifiques insectes; à la fin de sa leçon, il la fit circuler entre les bancs; l'intention était excellente, mais le but fut manqué, car en se passant cette boîte de main en main, les élèves ne virent qu'un ensemble de formes et de couleurs sans rien retenir de précis : on avait négligé de fixer leur intention sur quelques particularités définies et de s'assurer qu'ils voyaient bien ce qu'on voulait leur faire voir.

Les professeurs apportent en classe ou empruntent à un cabinet de physique le matériel dont ils ont besoin. On regrette qu'ils ne profitent pas davantage des ressources naturelles du pays où ils enseignent. Près de telle ville des environs de Paris, il y a un pépiniériste (ancien élève du lycée) qui possède un jardin de deux mille hectares, rempli de merveilles; ailleurs, il y a une roseraie, un parc avec des arbres d'espèces différentes, une forêt... N'est-ce pas là qu'il faut conduire les enfants pour les mettre en contact avec la nature? Pourquoi cette idée si simple ne vient-elle pas à l'esprit des maîtres?

Si le livre, les lectures et les explications de textes doivent être abandonnés en pareille matière, les exercices écrits ne méritent pas un meilleur sort. Dans plusieurs établissements on ne fait plus de « composition écrite en leçons de choses ».

Il est à souhaiter qu'un tel progrès se généralise. Le classement final pour les prix ne peut-il être obtenu sans peine par la somme et la comparaison des notes de toute l'année?

Une dernière observation. On ne fait pas une « leçon de choses » comme on fait une leçon de grammaire. Je veux dire qu'il ne suffit pas d'avoir des connaissances « scientifiques ». Il faut aimer la nature; il faut avoir le sentiment très vif des beautés, des merveilles, des miracles continus qu'elle nous permet d'observer. Le maître n'a rempli que la moitié de sa fonction, s'il n'a pas créé cet état d'esprit chez les enfants et s'il s'est borné à faire une « leçon » de physique ou d'histoire naturelle.

VI. — Arithmétique.

C'est, je crois, faute de s'adapter exactement et en tout à l'esprit des petits écoliers que, dans plusieurs classes, on désigne certaines leçons par le mot « Mathématiques ». Je ne voudrais pas trop m'avancer dans ce domaine; mais une telle rubrique m'a paru choquante. Est-il juste de dire qu'en huitième et en septième on fait des « mathématiques »? Non; on fait d'ingénieux problèmes sur les grains de café, les robinets, les trains de chemins de fer, etc., pour apprendre à calculer et à réfléchir : plus tard, les enfants devront s'élever aux « mathématiques »... Les exercices auxquels j'ai assisté ont donné lieu aux observations suivantes :

1° Toutes les fois que j'ai proposé un problème, les élèves, sauf de rares exceptions, m'ont répondu : « Il faut multiplier, ou diviser ceci par cela... », et c'était tout. J'ai eu la plus grande peine à obtenir un raisonnement net, alors même que l'opération nécessaire était bien indiquée. Le raisonnement est pourtant, avec l'exactitude dans le calcul, l'objet de ces exercices. On ne saurait trop veiller à ce que la solution d'un problème quelconque ne devienne pas l'application d'une simple recette. Je dois signaler un autre défaut. Beaucoup de maîtres, lorsqu'ils veulent expliquer un problème et obliger les enfants à raisonner, emploient trop de paroles et deviennent diffus. C'est d'abord un manque d'élégance; en outre, j'ai remarqué que plus on disait

de paroles pour ouvrir l'esprit d'un enfant rebelle, moins cet enfant comprenait.

2° Il est arrivé assez souvent qu'un problème étant posé, les enfants m'ont fait une réponse pouvant servir de solution à un problème tout différent, auquel je n'avais nullement songé. Il semble qu'il y ait dans leur mémoire quatre ou cinq problèmes types auxquels ils ramènent toutes les questions et qu'ils confondent quelquefois les uns avec les autres, comme il est naturel quand on fait acte de mémoire et non de raison. C'est une habitude ou une tendance qu'il convient de surveiller avec le plus grand soin. Si les « mathématiques » devaient être ainsi comprises et pratiquées, les jeux de plein air me sembleraient préférables.

3° Dans les classes élémentaires, on doit apprendre le système métrique. Cette étude ne donne pas lieu à un assez grand nombre d'exercices pratiques. Puisqu'il s'agit de la mesure des grandeurs, et que, dans les commencements, il convient d'opérer sur des données concrètes, pourquoi ne pas exercer les enfants aux opérations réelles qui sont l'objet de l'enseignement? Qu'on leur fasse mesurer, en exigeant l'exactitude, la longueur et la largeur de la classe, la superficie du tableau noir et celle des cartes pendues au mur! Qu'on leur fasse peser les objets usuels qu'ils ont sous la main! Qu'ils manient le mètre, la balance et tout le matériel du « compendium »! Pour ces petits arithméticiens, l'initiation aux exigences rigoureuses de la pensée abstraite doit avoir pour prélude une observation méthodique et plus serrée de la réalité usuelle. Et là encore, il y a de l'agrément à créer.

VII. — Morale civique.

Avant de terminer, j'ai à signaler une lacune sérieuse. Elle est relative à la morale civique.

D'aucune partie des programmes, la morale n'est absente. Elle est comme l'atmosphère où respire notre enseignement. En septième, cependant, certaines notions doivent prendre corps : « On définira brièvement, dit le programme, les mots *patrie*, *armée*, *nation*, *citoyen*, *soldat*... » Dans toutes les classes où je suis passé, j'ai voulu savoir comment cet article était traité. J'ai

eu le regret de voir qu'on le négligeait. Aux questions posées, les élèves répondaient fort mal; et quand je me tournais vers le professeur en attendant son intervention, je l'embarrassais visiblement, ou n'obtenais de lui que des formules vagues et des à peu près. Certes, les petits écoliers français ont les sentiments très généreux de leur âge; quand on leur demande s'ils aiment la patrie et l'armée, une flamme semble passer dans leurs yeux. Mais on veut des définitions. Or, quelques phrases brèves où l'on doit dire ce qu'il faut en gravant, non en estompant, ne s'improvisent pas; il faut les préparer avec beaucoup de soin. Être en défaut sur des points aussi importants serait vraiment regrettable. Nous définissons le verbe, le sujet, l'adjectif, tous les éléments de la proposition; et nous oublierions de définir la « Patrie »! Les chefs d'établissements ont un intérêt d'honneur à combler cette lacune. Il serait même bon que les définitions ne soient arrêtées et officiellement adoptées, dans chaque établissement, qu'après avoir été examinées en commun par le Proviseur ou le Principal et ses collaborateurs.

Conclusions.

Tout ce qui vient d'être dit pourrait se résumer en deux propositions :

1° *Les professeurs des classes élémentaires doivent d'abord se pénétrer de cette idée que les programmes de leurs classes sont une source admirable d'agrément et d'intérêt en même temps que de sérieuse instruction.* On y a ramassé ce que la nature vivante et l'histoire ont de plus exquis et de plus brillant; n'y voir que des sujets de « leçons » dogmatiques serait en mal comprendre l'esprit : il faut les aimer, non sans un peu d'enthousiasme, sans quoi les classes ne seront pour les élèves comme pour le maître lui-même qu'une épreuve de patience, un sec et monotone asservissement à une discipline sans vie, une initiation mauvaise à la culture intellectuelle.

2° *Les programmes ne déterminent que le point de vue de l'enseignement, c'est-à-dire la somme de connaissances qu'il faut donner aux élèves; le point de vue de la pédagogie est ailleurs, et ce sont les enfants eux-mêmes qui doivent le fournir.*

Aimer les enfants; se rapprocher d'eux le plus possible sans troubler leur ingénuité par la peur ou la contrainte; entrer dans leurs propres sentiments; voir les choses comme ils les voient avant de leur dire comment il faut les voir; ne pas les condamner à un rôle passif, mais les faire souvent « trotter devant soi », comme dit Montaigne, pour juger de leur allure; se bien rendre compte qu'en huitième et en septième on a l'incomparable avantage de pouvoir « pétrir des esprits » (beaucoup mieux que dans les classes supérieures, où les habitudes ont déjà pris leurs plis); par suite, sentir l'importance exceptionnelle de l'action qu'on peut et qu'on doit exercer : quelle tâche attrayante pour un homme qui a du savoir, du cœur, et un peu d'adresse! Le maître qui saurait s'adapter ainsi aux enfants et refaire en soi quelque chose de la mentalité du jeune âge, en serait bien récompensé; il ne s'ennuierait jamais et ne contristerait personne; il aurait, au moins dans sa classe, l'illusion d'être toujours jeune!

Telles sont, Monsieur le Ministre, les impressions et les idées que je rapporte de mes récentes tournées. Je n'ai point parlé du haut choral, obligatoire dans les classes élémentaires, auquel sera consacré un rapport spécial. J'aurais pu exposer longuement tout ce que j'ai vu de bon; j'ai préféré, dans une pensée pratique, insister sur ce qui me paraissait demander une amélioration.

Langue écrite et Langue parlée.

Notre langue renferme un grand nombre de synonymes, mots ou constructions, qui, tout en ayant le même sens virtuel, ne sauraient s'employer l'un pour l'autre.

Les deux termes *décéder* et *mourir* ne présentent aucune différence dans leur signification logique : cependant ils ont chacun son usage propre, et le premier ne se dit guère que dans le langage officiel. *Délivrer* de l'argent ou des marchandises, c'est une opération administrative qui n'est point exprimée par un mot comme *remettre*. Les grammairiens, à tort ou à raison, blâment *de suite* pour *tout de suite*; mais je serais fort étonné si Noël et Chapsal eux-mêmes, quand un appartement devenait vacant dans une des nombreuses maisons que le succès de leur grammaire leur permit d'acquérir, faisaient mettre sur l'écriteau : *Appartement à louer tout de suite.*

Le médecin dit *excoriation* au lieu *d'écorchure*, voire *coryza* au lieu de *rhume de cerveau*, le mathématicien dit *périmètre* au lieu de *contour*, le géographe *littoral* au lieu de *rivages* ou *bords*, l'entomologiste *lépidoptère* au lieu de *papillon*. Ces termes, quelle qu'en soit l'étymologie, ont pour nous une valeur purement « significative ». Celui de *lépidoptère* entre autres ne nous représente l'insecte ainsi nommé que par ses caractères scientifiques, et celui de *littoral* ne désigne les régions voisines de la mer que considérées au point de vue du géographe. Mais le mot de *papillon* peut éveiller une idée de légèreté, d'inconstance, de vol capricieux :

> Je m'avoue, il est vrai, s'il faut parler ainsi,
> Papillon du Parnasse...
> Je suis chose légère et vole à tout objet [1].

1. La Fontaine, *Épître à Mme de la Sablière.*

Et, de même, les mots *rivages* et *bords* peuvent suggérer des impressions pittoresques ou sentimentales :

> Ariane, ma sœur, de quel amour blessée
> Vous mourûtes aux bords où vous fûtes laissée [1] !

Il y a dans notre langue beaucoup de langues diverses. On connaît, sur la plupart, des travaux fort intéressants, auxquels je ne me propose point d'ajouter ici quelque contribution. Mais aucun ne traite, que je sache, de la langue parlée par rapport à la langue écrite ; et je ferai sur la comparaison de ces deux langues deux ou trois brèves remarques.

*
* *

Avant tout, il est hors de doute que la langue parlée, celle de la conversation, et la langue écrite, celle du livre, diffèrent en maints points l'une de l'autre. On n'écrit pas un livre comme on parle, on ne parle pas dans la conversation comme on écrit un livre.

Avez-vous jamais entendu un étranger qui ne connaît le français que par la lecture de nos auteurs? Et non pas même des classiques, mais de nos auteurs modernes, de nos romanciers et de nos dramatistes contemporains? Cela se sent aussitôt. Son parler a quelque chose de factice, il nous semble prétentieux ou prud'hommesque, et l'un n'exclut pas l'autre.

La langue qui se parle et celle qui s'écrit diffèrent soit par les mots, soit par les tours.

Comme nous le remarquions en commençant pour *décéder* et *mourir*, *délivrer* et *remettre*, *lépidoptère* et *papillon*, *littoral* et *bords*, un grand nombre de synonymes se distinguent surtout l'un de l'autre parce qu'ils n'appartiennent pas à la même langue. Et, particulièrement, maints termes usités dans la langue écrite ne le sont plus ou ne l'ont jamais été dans celle de la conversation.

Nous écrivons : *Hâtez-vous*, nous disons : *Dépêchez-vous* ; nous écrivons : *Je l'ai vu naguère*, nous disons : *Je l'ai vu récemment*. De même (il serait facile de multiplier les exemples) pour *bien*

1. Racine, *Phèdre*, I, III.

que et *quoique*, *péril* et *danger*, *sur-le-champ* et *immédiatement*, *jadis* et *autrefois*, *cela* et *ça*, *soudain* et *tout à coup*, *dessein* et *projet*.

Comparons *ne... point* et *ne... pas*. Sans doute la première de ces deux négations nie plus fortement. Mais, dans la langue parlée, on ne se sert guère que de la seconde, quitte à la renforcer soit par l'accent, soit par un geste. Les deux phrases : *Vous ne m'avez point compris* et *Je ne le ferai point* diffèrent surtout de *Vous ne m'avez pas compris* et de *Je ne le ferai pas* en ce qu'elles appartiennent à la langue écrite.

Voici les synonymes *emplir* et *remplir*. Ouvrons un dictionnaire.

« Rigoureusement, déclare Littré, *remplir* signifie *emplir de nouveau* ; mais la particule *re* perd souvent son sens ; et, ici, elle s'est modifiée ; de sorte que *remplir* exprime l'action d'ajouter ce qui manque pour que la chose soit tout à fait pleine. C'est là la nuance essentielle et de laquelle découlent les emplois des deux verbes... On dira que les grands mots emplissent la bouche plutôt que *remplissent*, parce qu'on veut exprimer, non pas la venue successive des mots dans la bouche, mais l'effet simultané, la plénitude qu'il produisent. »

Cette distinction est-elle bien fondée ? Du moins, la différence de signification entre les mots *emplir* et *remplir* n'a, dans l'usage actuel, rien de spécifique. Seulement, si nous écrivons parfois le premier, nous en faisons, dans la langue parlée, un très rare emploi ; et voilà ce que Littré devait dire ou ce qu'il aurait dû ajouter.

Il en est des constructions comme des mots. Maintes constructions de la langue écrite ne se parlent guère ou ne se parlent pas du tout. Certains écrivent : *Je le veux faire*, mais tout le monde dit : *Je veux le faire* ; on peut écrire : *Il commence de*, mais on dit : *Il commence à* ; on peut écrire : *Il tâche à*, mais on dit : *Il tâche de*.

Comparons entre elles deux de ces constructions synonymes : elles ont exactement le même sens. Des grammairiens prétendent marquer une différence de signification entre *commencer de* et *commencer à*, entre *tâcher à* et *tâcher de* : par exemple, *cet enfant commence de marcher* signifierait d'après eux que l'enfant

se met en marche, et *cet enfant commence à marcher*, qu'il prend l'habitude de faire des pas ; *tâcher à* s'emploierait quand il s'agit d'une action qui a un but hors du sujet : *il tâche à lui nuire*, et *tâcher de* dans le cas contraire : *il tâche de se vaincre*. Ces distinctions, en réalité, sont aussi arbitraires qu'ingénieuses, et peut-être un peu plus. Et Littré ne les approuve point. Mais, ici comme tout à l'heure, il aurait dû indiquer la véritable différence, qui se rapporte à celle de la conversation et du livre.

Les phrases parlées et les phrases écrites n'ont pas, d'autre part, la même structure.

Ouvrons au hasard le premier livre venu. C'est un volume de Jean-Jacques Rousseau, et nous y rencontrons la phrase suivante :

« Je me faisais un siècle d'or à ma fantaisie, et, remplissant ces beaux jours de toutes les scènes qui m'avaient laissé de doux souvenirs, et de toutes celles que mon cœur pouvait désirer encore, je m'attendrissais jusqu'aux larmes sur les vrais plaisirs de l'humanité, plaisirs si délicieux, si purs, et qui sont désormais si loin de l'homme[1]. »

Cette phrase, sans parler du style, ne saurait, vu sa structure même, appartenir à la langue de la conversation. Avant de l'écrire, Rousseau l'a « composée » ; il en a fixé le cadre, ordonné l'équilibre, agencé les divers membres avec une symétrie que la langue d'usage courant ne comporte pas. Celui qui, dans une conversation, en prononcerait de telles, se rendrait tout de suite ridicule.

Enfin, si certaines formes d'expression relèvent plutôt de la raison, certaines de la sensibilité, la langue écrite emploie surtout les unes et la langue parlée les autres. Or ces dernières ne sont pas toujours conformes aux lois de la logique, aux règles grammaticales.

La grammaire se définit l'art de parler et d'écrire correctement. *Correctement*, c'est-à-dire selon des règles imposées à tous ceux qui parlent et qui écrivent. Mais la sensibilité particulière de chaque individu prévaut souvent contre les règles générales fondées sur la logique. Et de là maintes expressions que réprouve la grammaire.

---

1. *Lettre à Malesherbes* du 28 janvier 1762.

Il y en a surtout chez les orateurs, sinon chez un Massillon et chez un Bourdaloue, qui écrivaient d'avance et récitaient leurs sermons, du moins chez Bossuet, qui, même quand il écrivait les siens, laissait toujours une large part à l'improvisation du moment, à l'inspiration[1]. Il y en a aussi chez les écrivains d'une sensibilité très vive, chez Saint-Simon entre autres et chez Michelet.

Ces constructions irrégulières, les grammairiens, quelque portés qu'ils soient à considérer les phrases comme exprimant des opérations tout intellectuelles, n'osent, quand ils les trouvent chez un grand écrivain, les traiter de solécismes; ils les appellent syllepses, ellipses, hyperbates, que sais-je? ou, pour employer le terme général, anacoluthes. Et, nous pouvons bien le dire en passant, c'est très souvent par de telles incorrections que se traduit l'originalité des écrivains supérieurs, leur *génie*. Vaugelas ne trouvait-il pas les « phrases » d'autant plus belles qu'elles s'écartent des règles communes, ou, comme Port-Royal le lui reproche, qu'elles sont contraires à la raison?

Or ces anacoluthes, que les écrivains sensitifs ne s'interdisent point, abondent dans la langue parlée. Car, en parlant, nous exprimons directement la sensation, nous l'exprimons avec une spontanéité qui devance la logique et qui s'en moque.

*
* *

Voici, maintenant, une question d'ordre littéraire et non plus grammatical.

Il y a des genres où l'auteur écrit en son nom, d'autres où il met en scène des personnages qui parlent; et, dans certains, comme le roman, c'est tantôt l'un, tantôt l'autre.

---

1. Voici par exemple quelques phrases qui se rencontrent dans une page du *Panégyrique de saint Bernard* : « Vous dirai-je en ce lieu ce qu'est un jeune homme de vingt-deux ans?... Cette force, cette vigueur, ce sang chaud et bouillant, semblable à un vin fameux, ne *leur* permet rien de rassis ni de modéré. » — « De sorte que la jeunesse, qui semble n'être formée que pour la joie et les plaisirs, ah! elle ne trouve rien de fâcheux. » — Mais la jeunesse, téméraire et malavisée, qui présume toujours beaucoup, à cause qu'elle n'a pas expérimenté, ne voyant pas la difficulté des choses, c'est là que l'espérance est la plus véhémente et la plus hardie. »

Écrivant en son nom, l'auteur tâche de réaliser aussi bien que possible une conception d'art qui s'accorde avec son tempérament, avec ses idées. A vrai dire, la « façon », même alors, ne doit pas être trop visible. Elle l'est dans cet artiste en phrases, Guez de Balzac; elle l'est aussi, plus près de nous, dans Chateaubriand et dans Gustave Flaubert. Certes, aucun style ne l'emporte pour la magnificence sur celui du premier, pour la pureté et l'éclat sur celui du second. Mais nous ne les mettons tout de même pas au rang d'un Pascal ou d'un Voltaire; et c'est justement parce qu'ils furent des *stylistes*, parce que le style de Chateaubriand a souvent quelque chose de concerté, de spécieux, de théâtral, et le style de Gustave Flaubert quelque chose d'appliqué, de contraint, de tendu.

Cependant l'écrivain qui écrit pour son propre compte doit écrire le mieux possible; on ne lui reprochera son art que si cet art sent l'affectation ou trahit la peine.

Faut-il en dire autant de l'écrivain qui met des personnages en scène?

Voici une description de Gustave Flaubert :

« Dans la saison chaude, la berge plus élargie découvrait jusqu'à leur base les murs du jardin qui avait un escalier de quelques marches descendant à la rivière. Elle coulait sans bruit, rapide et froide à l'œil; de grandes herbes minces s'y courbaient ensemble, selon le courant qui les poussait, et, comme des chevelures vertes abandonnées, s'étalaient dans sa limpidité. Quelquefois, à la pointe des joncs ou sur la feuille des nénufars, un insecte à pattes fines marchait ou se posait[1] », etc.

La page est certes admirable. Mais supposez cette description dans la bouche de Charles Bovary ou même dans la bouche d'Emma : n'est-il pas vrai qu'elle semblerait bien apprêtée et bien pompeuse? On ne parle point ainsi[2].

Entre les genres littéraires, le genre dramatique est par excellence celui de la langue parlée.

Nos classiques écrivaient en vers, non seulement la tragédie, mais presque toujours la comédie elle-même, du moins ce qu'ils

1. *Madame Bovary*.
2. Le long récit d'Eudore, dans *les Martyrs*, est tout entier d'un ton trop haut.

appelaient la comédie noble. Le drame des romantiques, malgré ses déclamations et ses extravagances, fut, à certains égards, plus réaliste que la tragédie des Corneille et des Racine : il dégagea l'alexandrin d'une symétrie factice, il fit exprimer par ses personnages les choses de la vie familière. Puis, la comédie d'Augier et de Dumas succéda au drame; et cette comédie, qui, représentant les mœurs et les figures contemporaines, devait employer la prose, dut aussi conformer sa langue à celle de la conversation.

Ainsi notre théâtre, pour la langue comme pour les sujets, s'est de plus en plus modelé sur la réalité ambiante. Cependant Augier et Dumas eux-mêmes prêtent à leurs personnages des expressions qui sont de la langue écrite. Et quelques progrès qu'ait faits après eux le réalisme, on en trouve encore beaucoup dans nos comédies modernes. Il arrive parfois qu'un excellent acteur ne réussit pas à bien dire telle ou telle phrase. Pourquoi cela? parce qu'elle est « livresque ». Mais faire parler à ses personnages une langue écrite, c'est, sans conteste, pécher contre la vérité.

Prétendrons-nous pourtant que l'auteur dramatique reproduise exactement le langage de la conversation? Non point. En retraçant l'image des choses, les plus intransigeants réalistes sont bien obligés d'idéaliser et d'abstraire; car, de quelque forme qu'il se revête, l'art corrige toujours la nature, ou, si l'on préfère, la « met au point » : de même, la langue des personnages de théâtre ne saurait être absolument celle qui se parle autour de nous, et nul n'exige que le dramatiste rende, par exemple, les impropriétés, les barbouillages, les reprises de la langue parlée. Mais ce qu'on peut lui demander tout au moins, c'est qu'il n'*écrive* pas des conversations.

Rien ne nous gâte une pièce comme d'en sentir l'auteur derrière les acteurs. Or, il ne se trahit pas seulement par les tirades, par les coups de théâtre, par une mécanique trop bien réglée; nous le reconnaissons aussi dans les mots et les tours de la langue écrite.

Maintes critiques faites au style de Molière portent sur des prétendues fautes où l'on peut voir des traits de réalité. Molière ne veut pas *écrire*; il fait parler ses personnages. Et, sans doute,

nous trouvons chez lui bien des phrases écrites, même dans les pièces en prose ; mais l'art était alors beaucoup moins réaliste que de nos jours. Au surplus, si certains de ses personnages parlent comme un livre, ce sont des niais tels que Thomas Diafoirus. « Ne plus ne moins que la statue de Memnon », etc., voilà le type de la phrase écrite. Je suis bien fâché que nos auteurs dramatiques, même ceux d'aujourd'hui, semblent parfois s'inspirer de ce modèle.

GEORGES PELLISSIER.

Les Prix de Vertu[1].

... Il y a, dans le contraste entre nos occupations habituelles et l'office que nous remplissons une fois l'an, pour nous conformer aux intentions de M. de Montyon, quelque chose d'assez piquant, mais aussi comme une sorte d'avertissement. En racontant ces actions si simples, si dénuées de tout ce qui peut piquer la curiosité littéraire, nous nous mettons en garde contre la tentation de croire que l'intelligence, le talent, le génie sont tout dans ce monde. L'humanité ne vit pas seulement en effet du génie des inventeurs, des poètes, des hommes d'État; elle ne vit pas seulement de tout ce qu'il y a d'exquis, de délicieux dans la culture littéraire. Elle vit aussi de ces vertus modestes, de ces dévouements obscurs, de ces sacrifices ignorés qu'aucun rayon de gloire n'illuminera jamais. Peut-être n'est-il pas inutile que des hommes habitués à toutes les délicatesses, à tous les raffinements de l'esprit, prennent ainsi le contact avec les réalités les plus humbles. Je ne vois rien qui soit plus propre à les préserver de tout sentiment d'orgueil ou de vanité.

Deux traits de courage héroïque nous ont été signalés cette année. Un jeune élève du lycée Gambetta à Cahors, Raymond Marmiesse, voit venir à lui un chien enragé qui a déjà blessé plusieurs enfants. Il saisit l'animal et, malgré des morsures cruelles, il le retient de toutes ses forces. On lui crie de le lâcher. « Non, non, répond-il, il en mordrait d'autres! » Et il ne cède pas, tant que l'animal n'a pas été mis hors d'état de faire de nouvelles victimes. Ce jeune homme a donné un bel exemple de

1. Extrait du Rapport lu par M. Alexandre Ribot à la séance publique annuelle de l'Académie française, le 21 novembre 1912.

sang-froid et de simplicité dans le courage le plus intrépide. L'Académie lui décerne un prix de 500 francs. Vous avez lu sans doute l'histoire de cet abbé, professeur à l'institution Lamartine, à Belley, dans l'Ain, qui, le 29 septembre de l'année dernière, revenait, dans un autobus, du Jardin des Plantes où il avait fait des études de botanique. La lourde voiture, mal dirigée dans la traversée d'un pont, rompt le parapet et tombe dans la Seine, entraînant vingt-six personnes. L'abbé Richard parvient à se dégager; habile nageur il plonge six fois pour tirer de leur prison et ramener au rivage des femmes et des enfants. Ses forces sont épuisées; il est près de défaillir. On l'entoure, on le félicite, il s'étonne en disant qu'il n'a fait que ce que tout le monde aurait fait à sa place. Voilà le véritable héroïsme qui s'ignore lui-même, qui ne sait pas pourquoi il provoque l'admiration. L'Académie accorde à M. l'abbé Richard un prix de 2000 francs.

Ce n'est pas, si l'on veut, un héros que ce paysan de Savoie, Maxime Martin, âgé de soixante-dix-sept ans, à qui l'Académie attribue une modeste somme de 300 francs. Et pourtant, quel bel exemple d'énergie humaine que celui de ce mineur, victime à l'âge de vingt-cinq ans d'un accident qui le prive de la vue! Son courage ne l'abandonne pas. Il se marie avec une fiancée restée fidèle à son infortune; il se fait agriculteur, tire la charrue avec l'aide de sa femme dans un champ qu'il a conquis sur la friche de la montagne. L'hiver, il parcourt, avec la hotte du colporteur, les chemins qu'il a autrefois connus. Il a élevé sept enfants. Aujourd'hui ses forces l'ont trahi et les notables de la commune de Monthion, témoins de sa vaillance, ont demandé pour lui une récompense que l'Académie n'a pas pu leur refuser.

La famille a partout, de nos jours, des ennemis redoutables : l'égoïsme que l'aisance et la facilité de la vie contribuent à développer, l'esprit d'indépendance, l'individualisme poussé au point où il est un danger et un dissolvant, les progrès de l'industrie qui sépare trop souvent la femme de son foyer et de ses enfants, l'état déplorable du logement populaire qui favorise l'alcoolisme et livre l'enfant au vagabondage et aux promiscuités les plus dangereuses, enfin la facilité croissante du divorce et le déclin des anciennes croyances qui n'ont pas été remplacées. Mais la

famille française est si riche de souvenirs, de traditions de probité, d'union, de forte simplicité, qu'elle résiste à toutes ces causes de destruction. Elle est toujours bien vivante, elle donne toujours des exemples admirables et elle inspire les plus beaux sacrifices dont l'humanité soit capable.

Je ne puis pas citer tous les actes de dévouement familial que l'Académie a récompensés, la liste en serait trop longue. Quelques noms sont à retenir : Marie Lonjon, de Gignac (Hérault), âgée de soixante et onze ans, a passé sa vie à soigner ses vieux parents ; elle ouvre ensuite sa maison aux personnes âgées et sans ressources. Marie-Louise Cotin, couturière à Fougères, fait toutes les semaines huit kilomètres à pied pour aller aider sa belle-sœur, devenue veuve, à élever ses enfants ; puis elle est garde-malade d'un frère atteint de phtisie et d'une autre belle-sœur également malade; et après leur mort, elle adopte leurs enfants, qu'elle nourrit avec son faible salaire. Hélène Carsin, ouvrière repasseuse à Saint-Brieuc, aînée de dix enfants, fait vivre, après la mort de ses parents, les plus jeunes de ses frères et sœurs. Elle ne gagne que 1 fr. 25 par jour; et quand son salaire s'élève à 1 fr. 50, elle reprend deux petites sœurs dont elle avait dû se séparer. Cela ne l'empêche pas de s'occuper d'une vieille tante et d'un oncle âgé de quatre-vingts ans et d'être en même temps secrétaire d'une Société de secours mutuels, qui la signale à l'Académie comme digne d'une de nos récompenses. On trouve le même dévouement chez Perrine Collet, de Morlaix, ouvrière depuis 1871 à la manufacture de tabacs; chez Marie et Marie-Louise Dauphin, de Pontcharrand, dans la Creuse; chez Hélène Borély, receveuse des postes à Plouaret (Côtes-du-Nord), fille d'un capitaine d'artillerie, qui adopte les cinq enfants de sa sœur, fait de l'un un marin et de l'autre un élève de l'École de santé de Bordeaux.

Un facteur rural de Plumelec (Morbihan), Mathurin Besnard, ancien soldat décoré de la médaille coloniale, a recueilli, avec l'aide de sa femme, un neveu âgé de trois ans, dont le père était mort de la tuberculose. L'enfant était malade, presque aveugle. A force de soins, il a été guéri. Ces pauvres gens ont dépensé tout leur petit avoir pour le placer au collège Jules-Simon, de Lorient. Le professeur de l'enfant, qui donne les meilleures

espérances, nous a écrit pour nous signaler ce beau dévouement, que l'Académie est heureuse de récompenser.

Transportons-nous par la pensée dans un petit village de la Loire, à Parigny, où achève de mourir un paysan. Il cultivait un domaine assez important; il a eu dix-sept enfants, dont quatorze sont encore vivants, et dix en bas âge. La mère a disparu avant le père, et ce dernier, sachant qu'il va mourir, songe à remettre son autorité à l'aîné de ses fils. Cela est dans la règle, dans la tradition. Il fait venir le notaire. Celui-ci raconte la scène dont il a été le témoin. Sur un lit de fer, dans une pièce du rez-de-chaussée de la ferme, le père est étendu, pendant que dans la pièce voisine on vaque aux affaires du ménage. Le paysan dicte sa volonté; le fils aîné, Joseph-Antoine Chaize, âgé de vingt-six ans, sera le tuteur de ses frères et de ses sœurs; il prendra soin d'eux avec l'aide de l'aînée de ses sœurs, Léonie, âgée de vingt-cinq ans, et il ne devra pas se marier tant que le plus jeune des enfants, qui a six ans, n'aura pas atteint l'âge de quinze ans. Il n'y a ni discussion, ni scène d'attendrissement. C'est le notaire, semble-t-il, qui est le plus ému. Le fils aîné a promis simplement d'obéir, et il a tenu sa promesse. Que dites-vous de l'idée que se fait ce paysan de sa magistrature domestique, de la manière grave dont il l'exerce et de la soumission de cet homme de vingt-six ans qui, en devenant chef, cesse de s'appartenir, qui n'a pas une hésitation, qui voit devant lui le devoir, et s'y soumet de si bon cœur? Cela en dit long sur les mœurs de ces braves gens. Il y a beaucoup de familles françaises où le même esprit se retrouve, le même souvenir de la discipline antique, le même sentiment de piété envers l'ancêtre et envers l'enfant, le même souci religieux de ne pas laisser s'éteindre le foyer domestique.

M. Louis Bigot a demandé à l'Académie de décerner en son nom, tous les deux ans, un prix de 6 000 francs « à un homme de lettres, de préférence à un journaliste, ayant honoré, soutenu par son travail et recueilli sous son toit ses père et mère tombés dans l'infortune ». Cette définition s'applique bien à M. Eugène Ripault, secrétaire de la rédaction du *Journal des Débats*. La vie n'a pas été clémente pour lui; malade lui-même, il a perdu, après une longue maladie, un enfant qu'il chérissait. Il a recueilli

et soigné avec piété sa mère, décédée en 1902, à soixante-dix-neuf ans, et son père mort en 1907, dans sa centième année.

Les domestiques font souvent partie de la famille et les vertus qu'ils montrent dans leur modeste condition s'alimentent à la même source que tous ces dévouements dont nous venons de parler, avec je ne sais quoi de plus touchant, parce que ici le dévouement est encore plus volontaire et plus désintéressé. Nous devons une mention particulière à Marie Desbois, âgée de quatre-vingt-deux ans, qui compte soixante-huit ans de services dans une famille modeste de tisseurs de la Croix-Rousse, à Lyon, où elle a élevé douze enfants. Elle est aujourd'hui chez le plus jeune de ces enfants, et depuis longtemps elle ne touche plus de gages parce qu'elle se considère comme étant de la famille. Marguerite Lavergne a soigné avec dévouement et soutenu du produit de ses économies sa maîtresse, veuve d'un artiste distingué, qui était tombée dans la détresse. Même empressement à se dévouer chez Marie-Thérèse Coste, à Fayence (Var), et aussi chez Marie Genauzeau, au Grand-Pré (Charente-Inférieure), qui est restée quarante-deux ans dans la même famille et ne touche plus de gages depuis plus de trente-cinq ans.

Jeanne Fourezon, âgée aujourd'hui de quatre-vingts ans, est un parfait exemplaire de la servante de presbytère à la campagne. Elle a aidé sa mère, veuve, à élever ses frères et sœurs, puis elle est entrée, en 1861, au presbytère de Saint-Genis-Terre-Noire (Loire), qu'elle n'a plus quitté. Trois curés s'y sont succédé pendant un demi-siècle. Elle ne prend pas soin seulement de leur ménage et du jardin, elle accueille les pauvres et tous ceux qui viennent chercher au presbytère un secours, un conseil ou une consolation. Un des curés a l'idée d'établir au presbytère une école où il reçoit jusqu'à dix pensionnaires. Jeanne Fourezon se lèvera un peu plus tôt et se couchera plus tard dans la nuit, mais elle ne veut pas être aidée dans sa besogne écrasante. Elle se fait garde-malade, quand le presbytère, d'école, devient hôpital pour la mère infirme et la sœur estropiée du curé qui a succédé au premier. Le village tout entier s'est mis en branle pour solliciter en sa faveur une récompense.

Un autre type intéressant est celui de Georges-Dieudonné Charpentier, qui compte aujourd'hui soixante-douze ans de services dans la même famille de cultivateurs, à Charmois-l'Orgueilleux, dans les Vosges. Le père et la mère sont morts, laissant quatre enfants mineurs. Charpentier prend la direction de la ferme, se fait obéir des autres domestiques, étant toujours le premier au travail et ne touchant pas de gages. Quand la fille aînée se marie, treize ans plus tard, il reprend modestement sa place de premier domestique. Il est aimé, respecté dans le pays, où on le choisit souvent pour arbitre. Tous les électeurs du hameau ont signé une pétition pour le recommander à l'Académie. L'un d'eux, âgé de quatre-vingt-trois ans, écrit : « C'était un rude travailleur; il savait commander avec tant de bonne grâce, qu'on lui obéissait sans peine. On était même fier de travailler à ses côtés; je lui garde toujours la meilleure affection. »

Parmi les personnes que nous récompensons, cette année, pour des actes de dévouement, nous sommes heureux de distinguer un instituteur et trois institutrices publics. Pierre Peyronnet, âgé de soixante-douze ans, exerce ses fonctions depuis 1861 dans la commune de Gueugnon (Saône-et-Loire) de telle façon que 700 électeurs et le Conseil municipal tout entier demandent pour lui un témoignage de reconnaissance que nous lui accordons volontiers. Mlle Amélie Moreau, institutrice à Saint-Quentin-lès-Beaurepaire (Maine-et-Loire), a élevé ses trois frères orphelins, avec l'aide de l'Orphelinat de l'enseignement primaire dont notre confrère M. Mézières est le président; un de ses frères est élève à l'École normale d'instituteurs d'Angers. Ainsi se continuent ces familles d'instituteurs où le dévouement est traditionnel, où la vertu n'est pas seulement enseignée, mais pratiquée. Ce n'est pas à ses frères que Mlle Marie-Rose Gambier, institutrice à Amiens, est venue en aide, mais aux filles d'une directrice d'école dont elle a été la collaboratrice et qui, en mourant, les lui a léguées. L'une de ces enfants est entrée à l'École normale d'institutrices de la Somme.

Mlle Orcier est institutrice depuis vingt-huit ans au hameau de Charance, près de Gap. Sœur aînée de onze enfants, elle s'est vouée à l'enseignement public pour venir en aide à son père, à sa mère et à une dizaine de neveux et nièces. Elle sait se faire

aimer de ses élèves et de leurs parents, si bien qu'il n'y a pas, nous dit-on, au hameau de Charance une enfant qui n'aille à l'école. C'est une manière de faire respecter la loi scolaire qui n'est pas à dédaigner : rendre l'école aimable. Les notables des environs qui nous recommandent Mlle Orcier ne manquent pas de nous dire que l'école est située près d'un site superbe. Ces braves gens ne sont pas insensibles aux beautés de leur pays, mais je suppose que la douceur et le dévouement de la maîtresse ont fait plus pour le succès de l'école que les charmes sévères de ce paysage de montagne.

Ajoutons à ces noms celui de Mlle Léonie Renaud, qui ne tient pas une école mais qui, dans son pays natal, à Romans (Drôme), s'occupe, avec un grand dévouement, des élèves des écoles laïques et de ceux qui ne fréquentent aucune école pour leur donner une éducation morale et religieuse.

L'année prochaine, l'Académie aura à distribuer pour la première fois deux prix de 4000 francs que M. Alexandre Broquette-Gouin a fondés en faveur « des instituteurs et des institutrices qui se seront fait remarquer par leur excellente conduite, par leur bienveillance et par leurs efforts pour développer dans leurs élèves l'amour du prochain et le sentiment du devoir ». L'Académie est assurée de trouver parmi les instituteurs de nombreux exemples de dévouement qu'elle puisse proposer à ceux qui entrent dans la carrière. On chercherait en vain, hors de France, un corps d'instituteurs et d'institutrices plus digne de confiance, plus capable, plus à la hauteur de ses fonctions. Nos maîtres d'école ne mesurent pas leur peine à ce que les règlements exigent. Plus on leur demande pour toutes ces œuvres qui sont comme le soutien et le prolongement de l'école, plus ils donnent d'eux-mêmes. Gardons-nous de juger, d'après ceux qui font trop parler d'eux, l'ensemble de nos instituteurs.

Les maîtres de l'enfance ne sont pas seulement chargés d'enseigner aux petits Français les premiers rudiments des connaissances humaines. Ils doivent aider les parents à faire de ces enfants des hommes, des citoyens, des patriotes, et par là leur tâche s'élève, prend du relief, dans un temps où tout le monde comprend que l'avenir du pays dépend pour une grande part de la direction donnée à l'éducation publique. Il est bon que l'insti-

tuteur sente tout ce qu'il y a de noblesse dans sa fonction, lorsqu'elle est bien remplie, mais il a été trop longtemps tenu à un rang inférieur pour qu'il ne soit pas un peu surpris de l'importance sociale qu'il a acquise, des égards souvent intéressés qu'on a pour lui, de la crainte même qu'il inspire parce qu'il prépare les électeurs de demain et qu'il peut donner des conseils aux électeurs d'aujourd'hui. Comment s'étonner qu'une bouffée d'orgueil lui monte parfois à la tête qui est restée bonne chez lui, comme le cœur est demeuré bien français? Il lui arrive quelquefois d'oublier qu'il est chargé d'enseigner au nom de la nation tout entière et qu'il doit obéir au gouvernement responsable envers le pays de la manière dont il s'acquitte de ses fonctions. Mais a-t-on fait tout ce qu'il fallait pour dissiper ses illusions? La liberté d'association, dont il use non seulement comme citoyen, mais comme fonctionnaire pour la défense de ses intérêts professionnels, et à laquelle il a raison de tenir, a ses frontières naturelles; on a trop longtemps négligé de les lui montrer comme il montre lui-même à ses élèves sur la carte les limites des provinces et des pays. En ce qui concerne les simples citoyens, la liberté d'association doit s'accorder avec le respect des lois et celui des droits d'autrui, mais en ce qui touche les citoyens chargés de fonctions publiques, elle doit en outre se concilier avec le respect de la discipline et l'observation des devoirs professionnels, et au premier rang de ces devoirs on a toujours mis une certaine réserve, une certaine attention à ne pas froisser l'opinion publique, à se tenir à l'écart des disputes sociales et politiques. Que deviendrions-nous, bon Dieu, si les fonctionnaires partaient en guerre pour réformer le monde et si les instituteurs aimaient mieux faire la leçon aux ministres qu'aux petits Français? Ce n'est pas que les ministres n'aient quelque chose à apprendre, ne fût-ce qu'on doit moins compter sur des définitions législatives que sur une constante fermeté de vues de la part de ceux qui sont chargés de commander et qu'on a d'autant moins besoin de faire sentir son autorité que celle-ci n'aura pas eu dans le passé trop de défaillances ni de trop longs sommeils.

L'Académie s'attache de plus en plus à diriger ses récompenses vers les œuvres collectives de patronage, d'assistance et

de relèvement qui sont l'honneur de notre temps. Si, dans ces formes nouvelles qu'a prises la charité, le lien est moins étroit entre celui qui donne et celui qui reçoit, il n'en existe pas moins. Les hommes ou les femmes qui sont à la tête de ces œuvres, s'y dépensent souvent tout entiers. Ils y mettent toute leur âme. A côté d'eux, combien de collaborateurs, le plus souvent obscurs, se font les soldats volontaires de l'œuvre, travaillent à réunir les fonds de son budget, se plient aux besognes parfois les plus ingrates sans autre récompense que d'avoir fait un peu de bien! Ces associations viennent en aide à la bienfaisance officielle qui ne peut suffire à tout et qui s'acquitte mal de certaines tâches où il faut de l'ingéniosité pour tirer parti des moindres ressources et pour apporter à chaque misère le baume ou le remède approprié. Quelle floraison admirable de ces œuvres sur notre sol! Quels services rendus à l'humanité et en même temps que de services rendus à ceux qui ont des loisirs et qui ne trouveraient peut-être pas en eux-mêmes l'inspiration salutaire! Ces œuvres ne font pas seulement du bien à ceux qu'elles assistent, mais aussi à ceux qui sont les dispensateurs de leurs charités. Elles ne combattent pas seulement la misère, mais encore l'égoïsme, la sécheresse de cœur, l'ennui inexorable que la richesse traîne avec elle, quand elle ne sait pas s'employer à diminuer les souffrances d'autrui.

L'enfance n'a jamais été l'objet de préoccupations plus inquiètes que de notre temps. Quand les berceaux sont moins nombreux, nous sentons davantage le devoir de veiller sur l'existence fragile de ces petits êtres qui sont l'espoir de la France. Aussi les œuvres se multiplient pour la protection du premier âge. L'Académie accorde une récompense de 500 francs à l' « Union maternelle » du XIVe arrondissement de Paris qui, fondée en 1905, avec de modestes ressources, développe d'année en année son action bienfaisante, et un prix de 1 000 francs à l' « Œuvre nouvelle des Crèches parisiennes », reconnue d'utilité publique depuis 1907. Sauver l'enfant pour la famille et pour le pays, telle est la devise de cette œuvre toute laïque qui a pour président d'honneur M. Paul Strauss, pour présidente-fondatrice Mme Max-Cremnitz et pour secrétaire général M. Jacques Bertillon. La Société a déjà établi cinq crèches dans divers quartiers de Paris et elle

a créé une école de bonnes d'enfants dont les services sont appréciés.

Une somme de 1 000 fr. est également accordée à l'école de Vaujours (Seine-et-Oise), où l'enseignement est donné à environ cinq cents enfants. Fondée en 1844 par des hommes de bien et d'esprit libéral comme Augustin Cochin, Liouville, Marbeau, Gomel, Pépin-Lehalleur, elle est administrée par la Société Fénelon et demeure fidèle à ses traditions.

L'abbé Damlencour dirige, depuis plus de trente ans, l'orphelinat créé à Calais par l'abbé Boudringhem. Il y a institué un enseignement professionnel qui donne de beaux résultats. Il a adjoint à l'établissement de Calais une ferme et un second orphelinat à Dohem. Vivant avec ses enfants au nombre de 300, partageant leurs jeux et couchant dans leur dortoir, l'abbé Damlencour se fait aimer d'eux comme un père. Il les réunit tous les ans à l'occasion de la fête nationale du 14 juillet qui est aussi la fête de l'orphelinat. L'Académie lui décerne une récompense de 500 francs.

Un autre prix de 1 500 francs est accordé à la fille d'un ancien receveur des finances, Mlle de Malanville, qui a créé à Rohart (Loir-et-Cher) un orphelinat et une école où elle a usé ses forces et dépensé toute sa fortune.

M. l'abbé Lecomte, curé de Biffontaine (Vosges), fait vivre de ses seules ressources un orphelinat qu'il dirige lui-même. Une récompense de 1 000 francs lui est attribuée. M. Yperman est un artiste peintre que le gouvernement avait envoyé dans la Charente-Inférieure pour y relever des fresques récemment mises au jour dans l'église. Il y avait dans ce village une maison hospitalière où étaient recueillis des vieillards et des orphelins. Cette maison était menacée de disparaître avec sa fondatrice, Mlle Van Eslande. M. Yperman est touché à la vue de ces malheureux. Il décide sur-le-champ de les emmener et de les installer, au nombre de vingt, dans sa propre maison de Gif (Seine-et-Oise), où il ne s'est réservé que son atelier. L'Académie reconnaît par un prix de 1 000 francs ce beau dévouement.

Quel problème que celui d'arracher à la misère et au vice les jeunes vagabonds! L'œuvre des petites mendiantes, fondée en 1896 par M. l'intendant général Roux de Montlebert, abrite

40 enfants dans deux maisons, à Paris, rue de la Santé, et au Raincy. Elle est obligée de refuser toutes les semaines l'entrée de ces maisons à une dizaine de malheureux enfants qui viennent frapper à la porte. C'est de grand cœur que l'Académie décerne un prix de 2 000 francs à cette œuvre intéressante. Une même somme est accordée à l'œuvre du Bon-Pasteur de la rue Denfert-Rochereau, reconnue d'utilité publique et administrée par un Comité de dames charitables et qui abrite 150 jeunes filles de dix-huit à vingt ans, ainsi qu'à la maison du Bon-Pasteur d'Aurillac en la personne de sa supérieure, Mme Françoise Carrière, et à l'asile des sourdes-muettes du Val-Marie (Puy-de-Dôme), dirigé par Mme Clair.

On s'efforce depuis quelques années de venir en aide aux jeunes filles isolées, qui trouvent si difficilement à se loger à Paris dans des conditions convenables et qui ont si grand besoin d'être protégées contre des voisinages dangereux ou répugnants. L'œuvre « des maisons de famille pour jeunes filles isolées » de la rue de Lille, fondée en 1891, ne peut disposer que de 90 places et les demandes s'élèvent à plus de 700. L'Académie lui décerne un prix de 2 000 francs. Elle accorde les mêmes encouragements à un cercle féminin, « l'Oasis », qui offre aux jeunes filles et aux femmes sortant du bureau ou de l'atelier un lieu de repos et de récréation, une bibliothèque, un restaurant économique, des conférences et une caisse de prêts. L'initiative de la création de cette œuvre revient surtout à une fille d'ouvriers, Mlle Dubant, employée au bureau central des téléphones. Mlle Dubant, toujours en quête de bonnes œuvres à accomplir, a fait adopter par ses compagnes du bureau central une orpheline de dix ans et chaque employée paye régulièrement 25 centimes par mois pour l'entretien et l'éducation de cette enfant.

Quelques jeunes gens qui achevaient leurs études dans un lycée de Paris ont eu l'idée de réunir des élèves des écoles primaires du quartier, de leur apprendre la musique vocale et de leur faire interpréter les plus beaux chants de musique palestrinienne. Cela s'appelle « la Manécanterie des petits chanteurs à la Croix de bois de la rue Lecourbe ». L'Académie accorde 1 000 francs, avec ses félicitations, à M. Pierre Martin, l'un des fondateurs de cette œuvre originale.

Un prix de 1 000 francs encouragera « l'Union centrale des Syndicats professionnels de femmes », établie dans la rue de l'Abbaye et qui compte environ 5 000 adhérentes, à continuer et à développer les services qu'elle rend par l'organisation de cours professionnels, d'un office de placement, d'une Société de secours mutuels, etc. La « Société des œuvres de mer », que vous connaissez bien, reçoit un prix de même somme, dans la personne du frère Eugène Bergé, qui depuis dix-huit ans se consacre, malgré l'altération de sa santé, à l'œuvre de la société, sous le dur climat de Saint-Pierre-et-Miquelon. L' « Assistance rochefortaise » a établi une maison de retraite, un asile de nuit pour les marins, un fourneau économique et une goutte de lait. Elle a été reconnue d'utilité publique et notre confrère M. Loti a présidé une de ses réunions. Comment aurions-nous pu lui refuser un témoignage de sympathie? Elle reçoit un prix de 1 500 francs. L'Académie se plaît à reconnaître par un prix de 500 francs la manière remarquable dont la Société civile des fondations Isaac Pereire a organisé et entretient à Levallois-Perret un hôpital qui est un modèle de simplicité dans les constructions, de bonne installation, de parfaite tenue et d'économie; un prix de 500 francs est également accordé à Mme Delloue, présidente de l'œuvre des Jardins ouvriers à Croix, dans le département du Nord.

Trois jeunes ouvrières de Toulouse ont eu, un jour, la pensée charmante de donner en quelque sorte une Antigone à tout vieillard délaissé et malheureux. C'est une de ces idées qui plaisent à l'imagination en rappelant les souvenirs les plus purs de la tragédie antique. Mais combien n'est-elle pas difficile à réaliser. L'œuvre des vieillards délaissés ne fait appel qu'à des jeunes filles qui vivent de leur travail et qui s'engagent à visiter tous les jours, au sortir de l'atelier, le vieillard qu'elles ont adopté, à le soigner, à le consoler de ses misères morales en mettant un peu de gaieté et de mouvement dans sa vie monotone. N'est-ce pas un miracle de la charité qu'une pareille œuvre ait pu vivre depuis 1886, et qu'elle compte plus de 600 collaboratrices prises toutes parmi les ouvrières! L'Académie décerne une récompense de 3 000 francs à la présidente de l'œuvre, Mme de Puymaurin. Elle accorde la même récompense à Mlle Fourcade,

présidente d'une œuvre créée à Bordeaux, sous le même nom, il y a quatorze ans, et qui rend les mêmes services.

La France a, dans tous les temps, éprouvé le besoin d'étendre au dehors son influence. Nous sommes une race idéaliste qui ne dédaigne pas les réalités de la puissance, mais qui est capable d'un effort désintéressé pour porter au loin sa langue et son génie. Quels missionnaires la France n'a-t-elle pas eus toujours à son service pour cette œuvre d'expansion! Qu'ils portent la croix du religieux ou l'épée du soldat ou la boussole de l'explorateur, ils ont même hardiesse, même entrain, même dédain du danger, et même emprise sur les âmes. Ils s'appellent au XVIIIe siècle La Salle ou Champlain ou Montcalm, et leur souvenir est resté si vivant que nos confrères dans leur pieux pèlerinage aux États-Unis, ont retrouvé avec émotion la trace de leurs pas et le culte de leur mémoire. Au XIXe siècle, pour ne citer que deux noms, ils s'appellent, en Afrique, Brazza et Lavigerie. Mais c'est en Orient que, depuis les croisades, nous avons surtout imprimé l'image de la France. Ces régions d'Orient n'ont longtemps connu la chrétienté que par nous, à travers nous, et la longue accoutumance, aussi bien que les traités, nous y a conservé des privilèges qui sont surtout des devoirs et dont l'abandon serait de notre part une grande faute. Aussi, malgré les variations de notre politique, le gouvernement français a-t-il continué de soutenir les congrégations françaises, en même temps qu'il encourage la mission laïque à créer des collèges français. L'Académie comme le gouvernement ne fait pas de distinction entre les œuvres d'après la profession de foi de ceux qui les dirigent; elle ne voit que les services rendus à la France et à la civilisation.

C'est à ce titre qu'elle accorde une récompense de 6 000 francs à un frère des Écoles chrétiennes qui lui a été signalé par notre consul général à Jérusalem comme un des ouvriers qui ont le mieux travaillé là-bas pour notre pays. M. Henri Longuenesse, en religion frère Evagre, est né à Saint-Omer (Pas-de-Calais) en 1831. Il a pendant douze ans fait, en France, la classe aux petits enfants; en 1862, il a été envoyé en Égypte où il s'est fait remarquer par ses qualités de professeur et d'administrateur. En 1873, on lui confia la mission de créer une école à Jérusalem.

Il n'existait, à cette époque, aucune école française en Palestine. Les Franciscains établis depuis longtemps à Jérusalem ne voyaient pas d'une œil favorable qu'une congrégation française vînt faire brèche à leur monopole. Ce qu'il a fallu de tact, d'habileté, de ténacité au frère Evagre pour mener à bien cette affaire, avec l'assistance du consul de France, M. Patrimonio, vous pouvez le deviner. Enfin, en 1878, la première école gratuite où le français sera enseigné ouvre ses portes à Jérusalem et, tout de suite, les autres écoles sont obligées de créer elles-mêmes des cours de langue française. Le frère Evagre ne tarde pas à établir un collège, bientôt florissant. Il étend son action à toute la Palestine, à Jaffa, à Bethléem, à Nazareth. Sa réputation de tact, de bonté et aussi de gaieté souriante s'est répandue dans tout le Levant. Il aide à la construction d'autres écoles à Tripoli, à Rhodes, à Beyrouth. Depuis qu'il est en Palestine, le frère Evagre a vu passer dans ces écoles plus de 40 000 enfants. Aussi quels témoignages éloquents nous sont arrivés de la part de ses anciens élèves, de notre consul et de l'Alliance française ! Celle-ci n'hésite pas à dire que « c'est à lui qu'on doit la prééminence du français, encore à l'heure présente et malgré tant de traverses et de concurrences, à Jérusalem et en Palestine ». L'Académie acquitte en partie la dette de la France envers un des hommes qui ont bien servi au dehors la cause de son influence.

Elle récompense par un prix de 2 000 francs l'œuvre importante accomplie au Japon par un marianiste, l'abbé Heinrich, qui a fondé, en 1888, des écoles françaises que le gouvernement japonais reconnaît et protège. Un collège également créé et dirigé par l'abbé Heinrich à Tokyo compte plus de 800 élèves. Une souscription ouverte pour l'agrandir a été l'occasion d'une démonstration de sympathie du président du Conseil des ministres et de ses collègues, qui ont tenu à mettre leurs noms en tête des listes et leur exemple a été suivi par tout ce que Tokyo compte de personnages les plus élevés.

Enfin, l'Académie décerne cette année sa plus haute récompense, le prix de Sussy de 8 000 fr., à Mlle Génin, directrice de l'hôpital-école de la Croix-Rouge, créé en 1908 par la Société française de secours aux blessés. C'est parmi les infirmières instruites à cette école que vient d'être recrutée la première mission

chargée d'assurer le service de surveillance d'un hôpital militaire au Tonkin. De là aussi sont sorties quelques-unes des infirmières qui, au Maroc, soignent nos blessés et font aimer la France en prodiguant leur assistance aux femmes et aux enfants des indigènes. Si vous pouviez lire les *Souvenirs de la campagne du Maroc en 1907-1908*, écrits d'une plume si alerte, avec une verve si primesautière, vous seriez émus de voir tout ce qu'il y a de vaillance, de bonne humeur, de gaieté française chez ces femmes et ces jeunes filles du monde qui s'en vont là-bas toutes joyeuses de leur tâche, parce qu'elle leur permet de dépenser un peu des trésors de bonté qu'elles ont au fond du cœur et aussi parce qu'elle n'est pas sans danger. Il y a quelques semaines, nous apprenions qu'une de ces nobles femmes, appartenant à la Société des femmes de France, était morte à l'hôpital de Méquinez. Elle portait un nom illustre dans les lettres et toujours cher à l'Académie. Le général d'Amade, assistant au départ des infirmières de la Société française de secours aux blessés, leur disait : « ... Depuis longtemps vous nous aurez quittés que votre souvenir, le bruit discret de vos pas flotteront encore dans nos salles de blessés et de malades. Vous laisserez derrière vous, comme un parfum, comme un arome bienfaisant et consolateur, la vision de votre grâce, le souvenir de votre bonté. » Sur cette terre du Maroc, que la France s'est donnée la mission de gagner à la civilisation, les infirmières de la Croix-Rouge seront longtemps encore les auxiliaires du commandement. Elles mettront tout leur cœur à seconder l'œuvre si bien conduite par un général que nous sommes fiers de saluer comme un des nôtres et en adoucissant les souffrances de nos soldats; en montrant la France aux indigènes sous sa forme la plus aimable, elles auront, elles aussi, leurs bulletins de victoire.

Pour préparer à leur tâche ces sœurs de charité laïques, la Société française de secours aux blessés a institué des cours et fondé l'hôpital du square des Peupliers, où des femmes et des jeunes filles de la société parisienne et aussi des filles de Saint-Vincent-de-Paul viennent chercher l'instruction professionnelle. C'est une merveille que cet hôpital, dont notre confrère de l'Académie des Sciences, M. Guyon, a surveillé l'aménagement. Vous seriez charmés de voir les élèves infirmières, dans leur

costume blanc, glisser silencieusement à travers les vastes salles où la lumière entre à flots. Tout y parle du devoir avec une grâce qui en adoucit la sévérité. Mlle Génin préside à tous les exercices, et son intelligence, son tact, sa distinction aisée rendent facile l'obéissance aux jeunes filles et aux femmes du monde qui se pressent autour d'elle. La discipline est presque militaire; il faut être à l'hôpital avant huit heures du matin, en hiver, et si on manque plus de trois fois pendant les quatre mois d'études, on ne peut pas se présenter aux examens pour le brevet simple d'infirmière. Quant au brevet supérieur, il ne peut être conquis qu'à la suite de nouvelles études et d'un stage plus long, soit à l'hôpital-école, soit au Val-de-Grâce. La Société française de secours aux blessés dispose aujourd'hui de près de six cents infirmières pourvues du brevet supérieur et de près de 6 500 infirmières ayant le brevet simple, sans parler des auxiliaires ni des dames munies du certificat d'aptitude pour diriger un hôpital. Comme le disait récemment le secrétaire général de la Société, c'est une division, toujours prête à entrer en campagne, de près de 9 000 femmes ou jeunes filles instruites, disciplinées, encadrées dans un bel état-major. Que ne peut-on obtenir, Messieurs, de nos Françaises, de nos Parisiennes! Le tout est de savoir s'y prendre. C'est un secret que n'ignorent ni le président de la Société française de secours aux blessés, notre cher confrère M. le marquis de Vogüé, ni la présidente du Comité des dames, dont le nom appartient aussi à notre Académie et qui met tant de cœur, tant de ressources d'esprit et de fine diplomatie dans le maniement parfois délicat des affaires de la Société. Une part importante du succès revient à Mlle Génin; sa vocation est évidemment de former des infirmières et de leur communiquer l'ardeur au bien qui l'anime. Nous avons voulu, en lui décernant le prix de Sussy, non pas récompenser mais honorer tout ce travail qui s'accomplit discrètement pour la France. Le pays doit savoir qu'à côté de son armée qui s'entraîne avec zèle, qui n'a jamais été plus attachée à son devoir ni plus confiante en elle-même, il y a une autre milice, celle de la charité et du dévouement féminin sur qui la France a le droit de compter.

Comment, Messieurs, en présence de toutes ces actions généreuses ou héroïques, de tous ces dévouements qui jaillissent

comme d'une source inépuisable, pourrait-on se laisser aller au découragement? L'égoïsme peut faire des progrès, il n'étouffera pas ce besoin de se sacrifier qui est au fond des âmes les plus nobles. C'est par elle que notre civilisation conserve sa fleur et son éclat le plus pur. Les moralistes qui observent de près nos misères peuvent s'attrister et s'inquiéter; ils n'ont pas le droit de perdre confiance. Quand on voit, à certains moments, faiblir le culte de l'idéal et devenir plus violent le goût des plaisirs grossiers qui abaissent et menacent la vitalité de la race, quand la société paraît se laisser aller à un sentimentalisme qui n'est trop souvent que la peur de l'effort nécessaire, quand cela est presque une élégance de souffrir qu'on tourne en raillerie l'esprit de sacrifice, quand la discipline est partout relâchée, dans la famille, dans le gouvernement, dans l'armée, on est parfois pris de doute. On se demande où va le monde. Combien de grands esprits se sont posé cette question à toutes les époques critiques de notre histoire! Et puis, sans qu'on se rende compte d'où il vient, un souffle passe sur ce peuple qui semblait se résigner à tous les abandons. Il réveille les énergies, ranime les vertus engourdies. Les égoïstes d'hier ont senti que la France pouvait être menacée et demain, s'il le faut, il seront prêts à sacrifier leur vie pour la défendre.

La génération qui monte joint à la recherche inquiète des conditions de la vie une confiance que n'avaient pas ses devancières. Elle n'est pas vaincue d'avance. Elle veut être sérieuse et sincère avec elle-même. On dit aussi qu'elle est moins disposée à croire que l'intelligence suffise à la vie individuelle et à la vie des nations. Ce n'est pas assez de tout comprendre pour être apte aux grandes entreprises. Ce renouveau de faveur pour les doctrines morales ou philosophiques qui préparent à la vie intense, cette disposition à chercher la pierre de touche de la vérité de telle doctrine, dans la force qu'elle communique à l'âme pour l'action féconde, tout cela semble être l'annonce d'un temps où l'on aimera mieux agir que disserter. Les braves gens que nous avons vus à l'œuvre ne se sont pas embarrassés de raisonnements ni de théories. Ils ne se sont pas demandé si la science, qui est aujourd'hui une des maîtresses de la vie humaine, une grande éducatrice, pourrait nous révéler un jour le secret de

notre destinée, si le devoir pourrait être ramené à des lois scientifiques, si la morale avait son fondement en dehors de nous-mêmes et de notre conscience. Ils ont agi et ils ont senti que leur action était bonne, parce qu'elle leur a donné la paix du cœur. Cela a été pour eux le critère infaillible. Faisons comme eux, Messieurs, ayons foi dans la vertu du sacrifice, ne croyons pas que ces héros obscurs de la charité ont perdu leur vie en se donnant tout entiers à l'œuvre, si humble qu'elle fût, qu'ils ont voulu accomplir. Ils ont travaillé, pour leur part, à faire vivre la France, à la rendre immortelle.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La fréquentation scolaire [1]. — ...Tout a été dit sur la fréquentation scolaire depuis qu'il y a des publicistes, des inspecteurs, des législateurs, des maîtres, des délégués cantonaux et plus simplement des amis de l'école, et qui parlent, et qui agissent. Notre ambition n'est donc point de rechercher une originalité toujours dangereuse en ces matières; nous désirons plus modestement mettre un peu d'ordre dans toutes ces études et dans ces multiples enquêtes.

J'aurais bien voulu vous apporter des chiffres, mais il n'est pas facile de les établir avec certitude. Il y a cependant une statistique officielle fournie par le ministère en 1908 [2]; elle nous apprend que sur 3.603.636 élèves inscrits dans les écoles publiques :

440.636	ont manqué	20	journées	de classe,	au moins
251.846	—	40	—	—	—
165.419	—	60	—	—	—
107.140	—	80	—	—	—
68.360	—	100	—	—	—
111.739	—	110	—	—	—

Remarquez, Messieurs, que la réalité est encore plus lamentable que ces chiffres, et pour trois raisons. D'abord ne figurent pas dans cette liste les enfants qui n'ont fait aucun acte de scolarité pendant l'année, — ces chiffres ne désignant que les absents *inscrits*; — ensuite les enfants qui entrent en novembre à l'école ne sont pas portés absents en octobre, et ceux qui la quittent en mai ne le sont généralement pas en juin et juillet; — enfin échappent à cette statistique les enfants qui désertent l'école avant treize ans.

Ainsi absence totale de fréquentation pour certains (*10 0/0 dans*

---

1. Rapport présenté par M. Louis Boisse au Congrès de l'Union des délégués cantonaux de Seine-et-Oise.

2. Elle est citée par F. Lebossé dans *Pages libres*, nos 441-442.

Voir aussi dans le *Manuel Général* du 9 et du 16 décembre 1911, une enquête sur la fréquentation dans la 2e circonscription d'Inspection primaire de Bordeaux, par A. Lomont.

quelques parties des Landes); fréquentation très irrégulière pour d'autres; fréquentation à peu près régulière mais raccourcie et limitée à certains mois de l'année, et ne dépassant jamais un certain âge, voilà les trois formes particulières affligeantes de l'absentéisme scolaire.

Pour aller vite, Messieurs, il me semble qu'on pourrait ramener à trois les causes permanentes de ce mal.

Il y a d'abord des causes économiques : ce sont souvent les plus fortes; c'est la pauvreté et la misère qui conseillent si fréquemment aux indigents, dans les centres industriels, ou même dans les milieux agricoles, l'utilisation des moindres sources de revenus; l'enfant pour beaucoup de familles en est une. Ici, dans les villes d'eaux, ce sont des élèves de onze ans qui ouvrent des portières devant un casino, où sont employés à d'équivoques commissions dans les établissements ou l'on s'amuse. Des inspecteurs du travail en ont trouvé qui gagnaient ainsi plus de 80 francs par mois. C'est un autre qui, dans les faubourgs de Paris, ramasse les chiffons et les vieux papiers; d'autres, plus près d'ici, dans ce département même de Seine-et-Oise, sont occupés en juin à la cueillette des fraises dans les champs de Montlhéry; — et parfois même ce n'est point la misère qu'il faut incriminer, mais la simple nécessité de trouver de la main-d'œuvre dans les régions agricoles où elle manque. On a cité comme particulièrement justiciable de cette application, la région formée par la Charente et la Dordogne. Dans l'arrondissement de Rochechouart on a pu compter 50 p. 100 d'illettrés....

Et puis il y a des causes politiques qu'il faut chercher dans cette âpre concurrence, dans cette incessante propagande contre l'école laïque qui a été organisée un peu partout....

Il faut enfin parler du troisième groupe de causes : les causes morales. Elles résident dans certaines dispositions d'esprit qu'une démocratie, plus que tout autre régime, ne doit jamais se lasser de combattre et d'exterminer. Trop souvent on entend dire encore à la campagne et à la ville que l'instruction ne sert à rien, que nos pères ont bien vécu et n'en savaient pas tant, et qu'on se tire d'affaire malgré tout; c'est bon pour les riches de savoir tant de choses. A quoi bon enseigner la géographie de l'Afrique? Le petit n'ira jamais.

Déplorable et faux utilitarisme; nous l'avons réfuté bien des fois; contentons-nous de répéter qu'un autre régime peut s'accommoder peut-être de l'ignorance volontaire et de l'incuriosité; mais une démocratie doit chercher toujours quelque chose de supérieur à la satisfaction de ses appétits et de ses instincts de lucre...,.

Telles sont, en bref, les trois causes de cette crise de la fréquentation. Il n'est pas besoin, n'est-ce pas, d'insister davantage; il y a des questions que doit dominer impérieusement le souci de l'action et des

réalisations, et où la dissertation exclusivement théorique apparaît vaine : c'est à des conclusions pratiques que nous voulons aboutir; il ne sert de rien de dénoncer un mal si l'on n'indique pas les remèdes.

J'en vois de trois sortes, et ce n'est pas par un besoin factice de symétrie que nous en découvrons autant qu'il y a de causes; c'est par une nécessité organique qui nous rassure. Il y a donc trois sortes de mesures à prendre.

Les deux premières ont surtout pour rôle et pour but de combattre les causes économiques et politiques, les autres les causes morales. Je les énumérerai dans cet ordre; formuler cette longue liste, c'est en même temps, car tout se tient, entrer dans le détail des causes.

Je demande au Congrès de vouloir bien émettre les vœux suivants :

A. *Vœux préliminaires.*

1° Que la circulaire du 20 août 1879 qui ordonnait de faire figurer sur des états statistiques les enfants d'âge scolaire d'après les tableaux de recensement, — et qui a été abrogée par la circulaire du 20 juillet 1891 — soit remise en vigueur; ou alors qu'on procède, à des époques déterminées, à des recensements officiels, du genre de ceux qu'imposait par exemple le 24 mars 1884 une circulaire très précise signée F. Buisson.

2° Que l'article 8 de la loi de 1882 qui fait aux commissions scolaires une obligation de dresser dans chaque commune la liste des enfants d'âge scolaire soit respecté, — et même qu'on établisse pour les enfants de six ans, et avec la même solennité, qu'à vingt ans pour le service militaire, une sorte de conscription scolaire rendue publique dans toutes les communes de France.

3° Que dans les grandes villes les visiteurs et les visiteuses de l'Assistance publique, tout en se rendant compte de la situation matérielle des familles, ne négligent jamais de s'enquérir de la fréquentation scolaire des enfants.

B. *Mesures répressives tendant à combattre les causes économiques et politiques de l'absentéisme scolaire.*

4° Que les commissions scolaires, *aussi longtemps que durera leur légalité*, fonctionnent, ou s'il est reconnu qu'elles sont dans l'incapacité d'agir, qu'elles soient réorganisées avec le concours des Délégations cantonales.

5° Que l'inspecteur primaire n'hésite pas à faire appel des décisions trop systématiquement indulgentes des commissions scolaires devant le Conseil départemental, comme l'article 59 de la loi du 30 octobre 1886 lui en donne le droit.

6° Que soit affichée à la porte des mairies la liste des enfants qui, sans excuse valable, ont contrevenu à la loi scolaire

7° Que par voie d'une publicité aussi large que possible (*affiches, conférences, inscription sur la carte d'électeur*, etc., etc.), on donne aux parents la certitude et la crainte salutaire que la loi sera appliquée sans défaillance.

8° Que le vagabondage et la mendicité soient sévèrement réprimés, et que la répression en soit organisée, au moins dans les grandes villes, par la police, — c'est-à-dire que tout enfant d'âge scolaire qui sera trouvé dans la rue sans motif légitime pendant les heures de classe, soit conduit par les soins des autorités municipales à l'école à laquelle il est inscrit [1], ou soit inscrit d'office à une école publique, si l'inscription n'a pas été faite.

9° Que l'inspection du travail fasse respecter la loi du 2 novembre 1892 qui a fixé à treize ans l'âge avant lequel l'enfant ne peut être occupé à l'usine.

10° Et que cette inspection s'exerce aussi dans les pays agricoles pour qu'on ne puisse plus citer des régions où les propriétaires font de la non-fréquentation des enfants une condition tacite du contrat de métayage.

11° Que soit assimilée aux contrevenants à la loi scolaire toute personne qui aura employé des enfants pendant les heures de classe [2].

12° Qu'un examen probatoire soit toujours imposé aux enfants dont les parents affirment qu'ils reçoivent chez eux l'instruction élémentaire.

13° Qu'il ne soit supporté aucune dérogation à la loi d'obligation du fait des exercices religieux (*catéchisme, première communion*), pour la préparation et pour la pratique desquels le législateur a réservé les libertés du jeudi et du dimanche.

14° Que soit puni des peines prévues aux articles 479 et suivants du Code pénal quiconque aura par violences, menaces ou abus d'autorité, déterminé les père, mère, tuteur ou personnes ayant charge d'un enfant, à retirer cet enfant d'une école primaire publique ou à l'empêcher de participer aux exercices qui y sont réglementairement imposés.

15° Qu'on organise une inspection minutieuse et régulière des écoles libres, et qu'on les oblige à tenir des registres d'appel loyaux et sincères.

16° Qu'on ne tolère en aucun cas qu'une école libre puisse se transformer en simple garderie, d'où sont bannis les exercices scolaires.

17° Que la déchéance paternelle (*loi du 24 juillet 1889*) soit pro-

---

1. Cela existe déjà à Lyon, à Rouen, au Havre, à Saint-Quentin, à Villeneuve-Saint-Georges, à Bicêtre, à Boulogne-sur-Mer.

Pour les essais tentés à Bicêtre, voir *le Temps* du 24 septembre 1912; pour les mesures prises à Villeneuve-Saint-Georges, à Boulogne, à Rouen et dans tout le département de la Seine-Inférieure, voir le *Manuel général* du 3 février 1912.

2. C'est l'article 9 du projet de loi déposé à la Chambre cette année pour la fréquentation scolaire.

noncée contre les parents dont l'alcoolisme notoire et habituel, l'inconduite ou le vice, sont pour les enfants le plus déplorable des exemples, la plus funeste des écoles, et le plus sérieux empêchement à la fréquentation régulière [1].

C. *Mesures d'encouragement tendant à diminuer l'action de ces mêmes causes économiques et politiques par des secours ou tous autres moyens propices.*

18° Que l'article 17 de la loi du 27 mars 1882 stipulant qu'une Caisse des Écoles sera établie dans toutes les communes devienne une obligation stricte, et que les caisses ainsi créées soient obligatoirement subventionnées, proportionnellement à leurs ressources par les communes, les départements et l'État.

19° Que les amendes infligées par les juges de paix pour contravention à la loi scolaire soient toujours versées dans les Caisses des Écoles.

20° Que la distribution des vêtements et des secours qui se fait ordinairement vers Noël, soit réservée de préférence aux enfants pauvres dont l'assiduité scolaire est la plus méritoire.

21° Qu'il soit créé dans toutes les communes des prix de bonne fréquentation et d'assiduité.

22° Que les secours accordés par les communes le soient de préférence aux parents dont les enfants n'ont pas encore atteint l'âge de treize ans, et sous condition que les enfants n'échappent pas à l'obligation.

23° Que les commissions administratives des bureaux de Bienfaisance, qui sont maîtresses de leurs décisions, réservent aussi à ces derniers un droit de priorité.

24° Que dans les pays de montagne ou de circulation difficile on multiplie les classes volantes et temporaires [2], et qu'on assure aux instituteurs qui en seront chargés un traitement de douze mois en utilisant ailleurs leurs services, lors de la fermeture desdites classes.

25° Que dans certaines régions même l'instituteur soit autorisé par

---

1. On a parfois proposé deux autres mesures répressives : la première tendrait à conserver, au régiment, après la libération de leur classe, et pendant un certain temps, ceux des conscrits illettrés qui auraient été reconnus pour d'anciens irréguliers de l'école ; la seconde suspendrait provisoirement les droits électoraux de ceux qui sont dans l'impossibilité de lire une profession de foi ou une circulaire, et les astreindrait, avant tous les autres, à l'obligation de l'enseignement post-scolaire. (*Voir l'ancien projet Vacherot*, 29 août 1871, — *et plus récemment le projet Pozzi*, Journal Officiel 1909. *Documents parlementaires*, Chambre, *page 481*). — Nous ne les proposerons pas au Congrès parce qu'elles nous paraissent porter atteinte aux principes égalitaires et démocratiques.

2. Elles existent déjà dans les Hautes-Alpes.

ses chefs à changer les heures d'entrée et de sortie des classes, ou même la période des vacances, pour permettre à certaines saisons, dans la mesure où il est légitime et possible, le travail aux champs des enfants, à la condition expresse que ce travail ait lieu dans et avec la famille.

26° Que dans les cas d'extrême nécessité, la Commission scolaire ou le Conseil de l'École, ou le juge de paix, accorde comme l'article 15 de la loi du 28 mars 1882 lui en donne le droit, des dispenses de fréquentation, mais que ces dispenses ne puissent, en aucun cas, dépasser un mois par année, en dehors des vacances, et qu'elles ne soient accordées qu'aux enfants qui savent déjà lire, écrire et compter.

27° Enfin, que les projets de loi déposés le 24 février et le 2 mars 1912, relatifs à la fréquentation, aux Caisses des Écoles, à l'institution des fêtes scolaires, soient dans le plus bref délai possible rapportés à la Commission de l'enseignement et à la Commission du budget, de manière à être inscrits sans tarder à l'ordre du jour de la Chambre.

Toute cette série de vœux concerne, messieurs, vous vous en rendez compte, l'action de l'État et l'action des communes; il resterait à formuler les derniers, ceux dont le rôle est de diminuer la puissance de ces causes morales dont nous avons parlé. Mais ceux-là concernent les individus; et ici la tâche est malaisée. On ne saurait mettre sous forme d'impératif ce qui, par destination, est laissé à la libre initiative et à la généreuse intervention de chacun. C'est ici qu'apparaît vraiment l'utilité du délégué cantonal; c'est lui qni dissipera ces préjugés tenaces, qui montrera la noblesse de l'instruction, qui ira dans les campagnes, qui organisera, avec l'instituteur, des œuvres postscolaires, qui travaillera à entourer l'école d'une bonne atmosphère de confiance, d'estime et de sympathie. Il est bien un volontaire de l'instruction et de l'éducation nationale, et nous sommes presque tentés de dire qu'il a la meilleure part, puisque c'est celle de l'action persuasive qui lui revient.

Il ne faut pas, Messieurs, compter uniquement sur la loi. Nous savons autant que personne la puissance contraignante et l'efficacité de ses commandements. Les mesures légales de protection ne sont pas inutiles, mais elles seront plus fortes encore si nous leur associons l'élan de nos bonnes volontés, le zèle et l'enthousiasme de notre propagande. Ce sont les mœurs qui font la loi : entendons par là que l'essentiel est bien peut-être de créer par nos exemples, par nos exhortations, par nos œuvres, un état d'esprit tel que la loi soit obligée de suivre, et que le législateur n'ait qu'à la découvrir déjà inscrite en quelque sorte dans les habitudes d'une nation. C'est nous qui la rendons possible; en un sens même, si nous le voulions, nous la rendrions inutile; si tout le monde en sentait la nécessité, ne serait-il pas vain de l'inscrire dans les codes?... C'est parce que nous n'en

sommes pas encore là qu'il faut légiférer, et c'est pour nous rapprocher de plus en plus de cet idéal un peu utopique qu'il faut prêter au législateur l'appui de notre empressement dévoué et de notre ardeur.

Il faut que chacun remplisse sa tâche; nous n'avons pas à nous décharger sur le législateur en lui disant : *C'est votre affaire.* — C'est la nôtre, messieurs, et c'est ici strictement notre rôle de préparer le chemin à la loi; il y a de quoi occuper nos courages.

Je terminerai, mes chers Collègues, en vous citant trois textes. Voici le premier :

« Mon opinion est que l'autorité est tenue de forcer les sujets d'envoyer leurs enfants à l'école... Si elle peut obliger les sujets valides à porter la lance et l'arquebuse, à monter sur les remparts, et à faire tout le service de guerre, à plus forte raison peut-elle et doit-elle forcer les sujets d'envoyer leurs enfants à l'école, parce qu'ici il s'agit d'une guerre bien plus terrible avec le satané démon. Et moi-même, si je pouvais ou si je devais renoncer à mon ministère de prédicateur et à mes autres occupations, il n'est pas de métier que je ferais plus volontiers que celui de maître d'école ou d'instituteur. Car je crois que, après la prédication, c'est là le ministère le plus utile, le plus grand et le meilleur, et encore ne sais-je pas lequel des deux doit passer le premier. »

Ces lignes, messieurs, ont été écrites en 1524 par Luther dans sa fameuse lettre aux Conseils de toutes les villes d'Allemagne, pour les engager à fonder des écoles.

Trente-six ans plus tard, en 1560, les États Généraux d'Orléans adressaient à François II une réclamation pleine d'énergie et de sens. Ils demandaient la :

« Levée d'une contribution sur les bénéfices ecclésiastiques pour raisonnablement stipendier des pédagogues et gens lettrés, en toutes villes et villages, pour l'instruction de la pauvre jeunesse du plat pays, et soient tenus les pères et mères, à peine d'amende, à envoyer les dits enfants à l'école, et à ce faire soient contraints par les seigneurs et les juges ordinaires. »

Enfin, le 21 mai 1833, le rapporteur de la Commission pour la loi de l'enseignement primaire disait à la Chambre des pairs :

« Une loi qui ferait de l'instruction primaire une obligation légale ne nous a pas paru plus au-dessus des pouvoirs du législateur, que la loi sur la garde nationale et celle que vous venez de finir sur l'expropriation forcée pour cause d'utilité publique. Si la raison de l'utilité publique suffit au législateur pour toucher à la propriété, pourquoi la raison d'une utilité bien supérieure ne lui suffirait-elle pas pour faire moins, pour exiger que des enfants reçoivent l'instruction indispensable à toute créature humaine, afin qu'elle ne devienne pas nuisible à elle-même et à la société tout entière. »

Ces paroles, prononcées à des âges déjà lointains, nous les faisons nôtres encore aujourd'hui. Serons-nous au XXe siècle, en 1912, moins

résolument amis de l'instruction, et moins enclins à la répandre et à l'imposer que le réformateur Luther, que la noblesse orléanaise du XVIe siècle, et que le timide éclectisme de Victor Cousin?...

Sujets de compositions donnés a l'examen du certificat d'aptitude a l'enseignement de la comptabilité. Session de 1912. — *Comptabilité.* — Une société anonyme a été fondée le 1er janvier 1906 au capital, entièrement versé, de 5 000 000 francs divisé en 5 000 actions de 1 000 francs.

Le 1er janvier 1911, pour augmenter son outillage et développer ses affaires, la Société a émis 6 000 obligations de 500 francs nominal à 5 p. 100, remboursables en 20 annuités et par voie de tirage au sort. Ces obligations ont été placées à 480 francs. La Société s'est réservé le droit de les rembourser par anticipation. (L'annuité par laquelle on peut amortir un capital de 1 franc au bout de 20 ans et au taux de 5 p. 100 = 0,08024259.)

Toutes les obligations sorties au tirage du 15 décembre 1911 ont été remboursées en janvier 1912.

L'assemblée générale du 31 mars dernier a décidé d'émettre 5 000 obligations de 500 francs 4 p. 100 sans prime de remboursement, le produit de cette nouvelle émission doit servir, concurremment avec les disponibilités de la Société, à rembourser intégralement l'emprunt 5 p. 100.

L'émission a eu lieu le 1er octobre; un dernier coupon de 18 fr. 75 par titre pour 1912 a été payé aux anciens obligataires. Parmi ces derniers, un certain nombre, porteurs de 2 000 titres, ont échangé leurs anciennes obligations contre des nouvelles. Les autres porteurs ont été remboursés.

On demande :

1° De passer au Journal :

Les écritures relatives aux actions lors de la fondation de la Société;

Celles relatives à l'émission des obligations 5 p. 100;

Celles relatives aux coupons annuels d'intérêts, aux impôts et à l'amortissement du premier emprunt;

Celles relatives à l'émission des obligations 4 p. 100.

2° D'établir un extrait de compte « Impôts sur titres » au Grand Livre comprenant toutes les écritures passées audit compte (y compris le report à nouveau) du 1er janvier 1912 à ce jour et relatives tant aux actions qu'aux obligations.

Notes. — *a.* Le compte « Impôts sur titres » prend en charge toutes les taxes frappant les valeurs mobilières (et récupérées par la Société sur les porteurs) sauf les droits de timbre imputés directement aux frais généraux.

1. La note distincte d'Écriture, prévue par l'arrêté du 25 octobre 1910, sera donnée d'après cette composition.

b. Le cours moyen des actions pendant l'année 1910 a été de 950 fr.
— — — 1911 960 fr.
— obligations — 1911 490 fr.
— — — 1912 505 fr.

Le dividende brut 1910 s'est élevé à 58 francs.

— 1911 — 60 francs.

c. Les coupons de dividende, les obligations remboursables et tous les coupons d'intérêts dus aux obligataires ont toujours été présentés et payés dans le mois de la mise en payement, savoir : 1er janvier pour les obligations, 1er juillet pour les dividendes attachés aux actions.

d. Toutes les obligations sont au porteur.

Du 1er janvier 1906 au 31 décembre 1911, il y avait 200 actions nominatives et 4 800 au porteur. Le 15 mars 1912, 10 actions nominatives ont été transférées par X à Y au cours de 965 francs. Le 30 mai 1912, 20 actions ont été converties du nominatif au porteur au cours de 980. Le 2 juin 1912, 20 actions ont été converties du porteur au nominatif au cours de 975.

e. Par ordre du directeur de la Société, les droits de toute nature ont toujours été payés à l'enregistrement 5 jours avant l'expiration du délai légal.

f. Les candidats feront figurer sur une feuille de leur copie tous les calculs qu'ils auront été obligés d'effectuer.

Commerce. — Les banques. — Différentes sortes de banques; leurs caractères distinctifs; leur rôle. On insistera sur les banques de crédit et le mécanisme de leur fonctionnement.

Arithmétique commerciale. — I. Londres donne le certain à Berlin, et le cote à 3 mois, taux 5 p. 100 : calculer la cote de Berlin à Londres, sachant qu'on a payé £ 31.11 une lettre de change de 643 Rm sur Berlin à 30 jours.

Londres donne l'incertain à Lisbonne et le cote à 3 mois, taux 4 p. 100 : calculer la cote de Lisbonne à Londres, sachant qu'on a payé £ 40.18.1 une lettre de change de 240 Mlr à vue sur Lisbonne.

II. Arrêter au 31 mars 1913 le compte courant de Durand à la Société générale. — Méthode indirecte et des nombres. — Époque : 5 janvier 1913.

Le taux du débit est :

4 p. 100 jusqu'au 28 février inclus.
3 1/2 — — 15 mars —
2 1/2 — — 31 mars —

Le taux du crédit suit les variations de celui du débit et lui est inférieur de 1/2 0/0 à chaque variation de taux.

OPÉRATIONS

4 janvier.	2 000f	versement de Durand, valeur.....	5 janvier 1913.
15 —	1 500	n/payement pour compte Durand, commission 1/10 p. 100, valeur.....	14 —
31 —	1 500	remise de Durand, valeur.....	12 février 1913.
15 février.	2 500	payé chèque tiré par Durand, valeur..	14 —
5 mars.	1 342	net bordereau remis par Durand, valeur.	6 mars 1913.
10 —	250	notre acceptation, valeur.....	18 —
12 —	2 000	n/encaissement pour compte Durand, commission 1/8 p. 100, valeur.....	13 —
18 —	3 000	retour impayé provenant d'une remise de Durand, valeur.....	28 février 1913.
20 —	3 000	remise de Durand sur Lyon, valeur....	21 mars 1913.

III. J'achète 3 000 francs de rente 3 0/0 à 96,25/50 que je revends immédiatement à 96,55/25.

Construire :

1° sous forme d'un tableau,

2° sous forme d'un graphique,

l'échelle de primes indiquant le résultat de cette double opération, les cours de la rente variant de 5 centimes en 5 centimes, depuis le cours 95,70 jusqu'au cours 96,60.

Législation commerciale. — Distinction des actes civils et des actes commerciaux. Intérêts divers de cette distinction. Comparer la preuve en droit commercial à la preuve en droit civil. Tribunaux de commerce et conseils de prud'hommes.

École des Hautes-Études Sociales. Conférences de 1912-1913. — L'Ecole des Hautes-Études Sociales, 16, rue de la Sorbonne, a organisé sous la présidence de M. Croiset, doyen de la Faculté des lettres, les jeudis à cinq heures et demie à partir du 7 novembre, une série de conférences, suivies de discussions sur *Les Problèmes actuels de l'Enseignement public.* Trois de ces conférences ont été faites. Voici le programme et l'horaire des suivantes.

19 décembre. — M. D. Mornet, professeur au lycée Louis-le-Grand : La crise du français. — Discussion le 26 décembre.

9 janvier. — M. H. Bourgin, professeur au lycée Voltaire : La classe d'une heure. — Discussion le 16 janvier.

23 janvier. — M. P. Van Tieghem, professeur au lycée Charlemagne : La culture littéraire dans les sections sans latin. — Discussion le 30 janvier.

6 février. — M. G. Delobel, professeur au lycée Voltaire : L'entente entre les professeurs et l'intervention des familles. — Discussion le 20 février, comme pour la conférence suivante.

13 février. — M. N. : L'adaptation des exercices littéraires aux

besoins nouveaux. — Discussion des deux conférences précédentes le 20 février.

6 mars. — M. Ch. Seignobos, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris : L'enseignement de l'histoire. — Sans discussion.

13 mars. — M. Gustave Lanson, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris : L'enseignement du français. — Sans discussion.

Conférences d'Auteuil (École Normale d'Instituteurs de la Seine). — Les conférences d'Auteuil de l'année scolaire 1912-1913 commenceront le *jeudi* 19 *janvier* 1913 et se poursuivront chaque jeudi, de 10 heures à 11 heures du matin.

Elles formeront quatre séries continues, sous le titre : *Les Grands Philosophes : leur influence sur la morale et sur l'éducation.*

Comme les années précédentes, elles s'adresseront aux instituteurs et aux institutrices, et auront pour objet principal de les aider dans leur préparation professionnelle.

1re Série. — M. Tisserand, professeur de Philosophie au lycée Carnot.

I. Jeudi 9 janvier : Socrate et les Sophistes. — II. Jeudi 16 janvier : Platon. — III. Jeudi 23 janvier : Aristote.

2e Série. — M. Malapert, professeur de Philosophie au lycée Louis-le-Grand.

IV. Jeudi 30 janvier : La Scolastique. — V. Jeudi 6 février : La Renaissance en France et en Italie. — VI. Jeudi 13 février : Bacon et Descartes.

3e Série. — M. Delbos, Membre de l'Institut, professeur à la Faculté des Lettres.

VII. Jeudi 20 février : Spinoza. — VIII. Jeudi 27 février : Leibnitz. — IX. Jeudi 6 mars : Kant.

4e Série. — M. Parodi, professeur de Philosophie au lycée Condorcet.

X. Jeudi 13 mars : Rousseau. — XI. Jeudi 3 avril : les Positivistes et les Sociologues. — XII. Jeudi 10 avril : l'Évolutionisme.

L'entrée de l'École normale sera libre aux jours et heures indiqués.

Nos enfants a l'étranger. — Nous avons reçu la communication suivante :

Du rapport envoyé au Ministère de l'Instruction publique par la Société d'Échange international des enfants et des jeunes gens pour l'étude des langues étrangères, il ressort que le nombre des élèves des diverses écoles qui vont passer leurs vacances en Allemagne ou en Angleterre augmente chaque année.

Au cours des dernières vacances, cette Société a échangé plus de 450 garçons ou filles à la satisfaction de leurs familles et de leurs professeurs.

La Société d'Échange international, qui a été fondée en 1903 sous le patronage des Ministères de l'Instruction publique et du Commerce, de la Ville de Paris, etc., a pris un développement considérable car elle a déjà facilité l'échange de plus de 3 200 garçons ou jeunes gens, fillettes ou jeunes filles, qui, par le système si ingénieux de l'échange interfamilial, ont pu se perfectionner dans la pratique des langues étrangères dans les meilleures conditions d'économie et de garanties morales et matérielles.

Cette Société dispose actuellement de nombreuses demandes de familles allemandes et anglaises désireuses d'envoyer un de leurs enfants en France en échange, dans la plupart des cas, d'une jeune fille française. Les renseignements et les formules de questionnaires sont envoyés gratuitement, sur demande adressée au siège social à Paris, boulevard Magenta, 36.

Ligue populaire du cinéma scolaire. — Un groupe d'artistes, de gens de lettres et de professeurs vient, il y a quelques semaines, de fonder la Ligue du Cinéma scolaire, œuvre de vulgarisation scientifique pour la jeunesse et dont le siège est à Paris, 13, rue Brézin, XIVe.

Cette œuvre a pour but « l'enseignement par l'image » au moyen de conférences et de projections scientifiques, données à titre gratuit, dans les établissements scolaires et postscolaires, et, en particulier, dans les écoles primaires même des communes les plus modestes.

La notice et les statuts sont envoyés sur demande adressée à M. André de Reusse, secrétaire général, 13, rue Brézin, Paris, XIVe.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE JOURNAL OF EDUCATION, octobre. — *L'inspection des écoles primaires.* — Pour rendre plus effective l'inspection des écoles primaires, le Board of Education va créer une nouvelle classe d'inspecteurs appelés *inspecteurs adjoints* (assistant inspectors). Reconnaissant qu'une longue expérience de l'enseignement est une des qualités essentielles de tout inspecteur, on a décidé que ces adjoints seraient choisis principalement parmi les instituteurs diplômés (certificated teachers) des écoles primaires. On espère faire naître ainsi une plus grande sympathie entre les écoles et l'autorité centrale.

THE SCHOOL WORLD, octobre. — *Un legs à l'Université de Glasgow.* — M. Robert Marshall a légué ses propriétés estimées à 700 livres sterling environ à l'université de Glasgow pour la fondation d'une chaire de langue vivante. L'université possède des lecteurs étrangers : un Français, un Allemand, un Italien ; elle se proposait déjà de créer une chaire de français et d'allemand ; le don de M. Marshall va lui permettre de réaliser très vite ses intentions.

Pour le personnel laïque irlandais. — Une nouvelle subvention de 40 000 livres a été récemment accordée par le parlement aux écoles secondaires de l'Irlande. Le ministre, M. Birrell, a décidé qu'elle serait partagée seulement entre les établissements qui se soumettraient aux conditions suivantes :

1° Avoir au moins, pour chaque groupe de 40 élèves, un professeur laïque dûment enregistré, au traitement minimum de 120 livres dans les écoles de garçons, 80 dans les écoles de filles ;

2° Sauf dans les cas de faute grave, garantir à ces professeurs un délai ou un traitement de six mois en cas de renvoi.

Un registre des professeurs sera dressé par un comité composé de représentants de la Direction de l'Enseignement secondaire (Intermediate Board) et des universités irlandaises.

Le personnel laïque salue ce projet qui lui garantit une existence légale, un traitement honorable et la sécurité.

Bourses scolaires en Irlande. — Un important projet libéral de M. Birrell règle la distribution des bourses d'enseignement secondaire aux élèves des écoles primaires. Il y aurait 25 bourses d'externat de 20 livres chacune et 50 bourses d'internat de 50 livres. Elles seraient accordées pour trois ans, le bénéficiaire devant toutefois donner pleine satisfaction à ses professeurs et passer certains examens. Ces bourses seraient partagées entre les comtés ou bourgs qui s'engageraient à créer ensuite des bourses d'enseignement supérieur permettant aux élèves sans fortune de terminer leurs études dans les universités. Le montant de ces dernières bourses serait de 60 livres par an; elles dureraient quatre ans, et seraient accordées de droit aux élèves boursiers qui auraient passé l'examen d'entrée aux universités (matriculation examination) dans l'année qui suivrait leur sortie de l'école secondaire.

THE JOURNAL OF EDUCATION, novembre. — *Le Conseil d'Enregistrement.* — M. Arthur Acland a été nommé président du Conseil d'Enregistrement, et M. H. Durnford, trésorier. Deux comités ont été élus : l'un pour les questions d'ordre général, l'autre pour les questions financières. Ce n'est cependant qu'au commencement de l'année prochaine que l'on se mettra au travail. Le premier point que le Conseil aura à élucider sera celui-ci : quelles conditions doivent remplir ceux qui veulent se faire enregistrer? Remarquons que l'ancien conseil n'était qu'un corps administratif, relevant du Board of Education, tandis que le nouveau, bien que subventionné pendant trois ans par le Board et constitué par celui-ci, est un corps législatif dont le pouvoir n'est pas limité par le « Registration Council Order ».

Innovation au Collège de Harrow. — Le directeur de Harrow, M. Ford, veut donner une plus grande importance aux études modernes et faciliter la spécialisation dans les grandes classes. L'anglais, le latin, le français et les mathématiques forment la charpente de l'emploi du temps dans les petites classes; le grec sera remis à plus tard.

Parmi les autres réformes, voici surtout celle qui réjouira les professeurs de langues vivantes : quand commencera l'étude d'une nouvelle langue, elle figurera *tous les jours* au tableau de l'emploi du temps.

THE SCHOOL WORLD, novembre. — *Décadence du grec en Écosse.* — L'étude du grec décline peu à peu en Écosse, et a même complètement disparu dans certaines régions. 87 écoles lui accordent encore une place, mais l'analyse des chiffres révèle que 35 ont moins de

6 élèves apprenant le grec, que 20 n'ont pas de débutants et que 15 n'en ont qu'un seul cette année. Depuis quatre ans, le nombre des « grecs » a baissé de 38 p. 100; il est à remarquer que ce déclin ne se fait sentir que dans les écoles subventionnées par l'État. L'Association classique écossaise l'attribue à deux causes :

1° Tendance des élèves à faire le moins d'efforts possible;

2° Intransigeance rigide de l'autorité centrale qui n'admet qu'un programme secondaire uniforme, où le dessin et les sciences sont obligatoires pour tous.

The Educational Times, novembre. — *Le Professeur Skeat.* — Le Professeur Skeat est mort le 6 octobre. Né en 1835, il fit ses études à King's College School, Kighgate School et à Christ's College, Cambridge. Il se distingua d'abord par un goût spécial pour les mathématiques et fut reçu « fellow ».

Son état de santé l'obligea à abandonner les fonctions de vicaire de campagne qu'il avait remplies pendant quatre ans et à revenir se fixer à Cambridge.

C'est alors que, tout en enseignant les mathématiques, il commença de s'intéresser à l'étude scientifique de la langue anglaise. La chaire de professeur d'anglo-saxon d'Elrington et de Bosworth fut créée en 1878; il se trouvait être seul en état de l'occuper, et Cambridge s'honora en le choisissant. Son ouvrage le plus important est son « Etymological Dictionary ». Tous les étudiants connaissent ses éditions des œuvres de Chaucer et du « Piers Ploughman » de Langland.

Le professeur Skeat, si instruit qu'il fût, n'en était pas moins affable et bon pour les étudiants de Cambridge; si le monde des lettres l'honore comme un érudit profond et précis, ses élèves chérissent sa mémoire.

E.-H. Picot.

États-Unis d'Amérique.

Columbia University Quarterly, septembre 1912. — *Ouverture des Cours.* — Chaque année, lors de la reprise des études, l'Université de New-York, comme tous les autres établissements d'enseignement supérieur aux Etats-Unis, réunit en une séance solennelle tous ceux qui, à un titre quelconque s'intéressent à son développement et, par l'entremise de son recteur, leur fait part de ces deuils, de ses espérances et de ces joies.

Une de ses joies les plus fréquentes, semeuse d'espérances, et provenant souvent de deuils, consiste à recueillir des dons. En mémoire de son fils, appartenant à la promotion de 1901, M. F. P. Furnald de New-York a donné à l'Université la somme de un million cinq cent

mille francs afin d'ériger, en faveur des étudiants sans logis, un nouveau dortoir. La somme ne devait être disponible qu'à la mort de Mme Furnald, mais celle-ci s'est empressée de faire parvenir, tout de suite, le montant du legs à l'ayant droit. — Les étudiants de la promotion 1887 se sont cotisés pour offrir à leur « Alma Mater » un fonds de prêts s'élevant à 21 000 francs. Ils n'apportent à l'attribution de cette somme par le Conseil de l'Université qu'une seule restriction, à savoir le droit, qu'ils se réservent jalousement, d'augmenter leur donation autant qu'il leur plaira. — Les étudiants de la Faculté de droit — promotion 1912 — offrent à l'Université une superbe horloge destinée à l'utile ornementation de leur bibliothèque. Nous restreignons une liste beaucoup plus longue à ces exemples typiques. Ils semblent montrer, en effet, que familles et étudiants s'unissent là-bas, sans rien attendre des secours officiels, pour embellir et développer les maisons où l'on instruit.

❦

Échos et Nouvelles. — Le bulletin annonce la nomination à la Chaire Kaiser-Wilhelm du professeur allemand Dr. Félix Krueger. Notons que celui-ci fera « en allemand » une série de conférences publiques, sur « la Femme dans la Vie des Peuples. »

Une autre nomination, non moins intéressante, est celle de M. Frédéric-René Coudert comme membre du Conseil de l'Université. M. Coudert, officier de l'Instruction publique, chevalier de la Légion d'honneur, fut Président de l'Alliance Française de New-York. En 1904, il était délégué des Avocats au Congrès de Saint-Louis. Enfin il combattit avec distinction comme lieutenant, lors de la guerre hispano-américaine de 1898.

❦

Educational Review, Septembre 1912. — *Décadence de la théorie « récapitulative » et ses applications à l'enseignement.* — « Comment enseigner? » Cette question ne cesse d'être posée depuis qu'il y a des élèves et des maîtres, et se posera, on peut le croire, tant qu'il y aura des maîtres et des élèves. Cependant les réponses n'ont jamais manqué : nous avons eu, entre beaucoup d'autres, les méthodes socratique, pestalozzienne, directe; toutefois, aucune n'a réussi à enseigner sans labeur du maître et sans travail de l'élève. Ces deux derniers facteurs n'impliquent même pas toujours le succès.

Une nouvelle méthode, celle d'Haekel, est apparue en Amérique. Elle prétend suivre, dans l'enseignement, le développement évolutif des races, et « récapituler » en quelque sorte, en un seul individu, les périodes des transformations humaines.

Les enfants aiment à former des clans ou tribus, à pêcher et à chasser. C'est, disent les partisans de la nouvelle théorie, parce qu'ils en sont à la période « sauvage ». Mais alors le père de cet enfant, qui fait partie d'une société secrète et se revêt à l'occasion d'oripeaux symboliques, à quelle période en est-il?

Croit-on que Darwin ou Edison soient des hommes infiniment supérieurs à Aristote ou à Archimède comme puissance cérébrale? Cela ne se peut guère soutenir. Les savants d'aujourd'hui ne sont supérieurs à ceux d'hier que parce que les premiers ont profité des découvertes de ces derniers.

Et M. Ellis W. Shuler, du Polytechnic College de Fort Worth, Texas, auteur de l'article, demande si, pour se conformer à la nouvelle théorie, l'élève de première année d'une école normale devra être tenu de croire que le soleil est un char enflammé, l'élève de seconde année d'adopter la théorie ptolémaïque, celui de troisième celle de Copernic, enfin, s'il sera obligé, une fois professeur, de trouver une nouvelle théorie sur la formation de l'Univers. Faudra-t-il aussi que l'enfant étudie la phonétique et l'origine du langage avant d'être autorisé à parler?

Avec beaucoup de bon sens, M. Shuler déclare se défier des méthodes absolues, et persiste à croire qu'il est préférable d'imiter le progrès humain, qui ne peut s'élever que sur les travaux et les acquisitions du passé.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Œsterreichischer Schulbote, octobre 1912. — *Les instituteurs dans les Universités.* — Le Ministre de l'Instruction publique de Bavière, Dr von Knilling, a reconnu devant la Chambre des députés que beaucoup d'instituteurs suivant les cours des Universités avaient subi avec succès l'examen du professorat dans les séminaires bavarois. D'après le témoignage même des professeurs, ces instituteurs se sont montrés aussi aptes que les bacheliers à suivre les conférences concernant l'histoire, la géographie, la langue allemande et les sciences naturelles. Seules les mathématiques et la chimie leur auraient causé quelque difficulté.

❦

Le second examen d'instituteur en Prusse. — Cet examen, qui correspond à notre certificat d'aptitude pédagogique, se passait jusqu'ici dans les séminaires et ne comportait guère que des épreuves de pédagogie théorique. A partir du 1er janvier 1913, il aura lieu, comme en France, dans l'école même où exerce l'instituteur stagiaire. Les épreuves comprendront un mémoire portant sur une question de pédagogie, préparé à loisir par le candidat, et des leçons faites en classe devant une commission de trois membres, dont deux inspecteurs et un directeur d'école. La presse salue avec satisfaction cette réforme

qui accorde aux épreuves pratiques une importance beaucoup plus grande que par le passé.

Pädagogische Zeitung, 7 novembre 1912. — *Fondation d'une association d'instituteurs en Espagne.* — L'Espagne possède aussi depuis peu de temps son Association générale d'instituteurs, à laquelle sont affiliées toutes les sociétés locales. Les maîtres espagnols espèrent ainsi coordonner leurs efforts et donner plus de poids à leurs revendications auprès des pouvoirs publics. Nul pays de langue romane, sauf peut-être le Portugal, n'offre un spectacle aussi lamentable au point de vue scolaire. Beaucoup de postes vacants sont inoccupés, par suite de la pénurie de personnel. Les traitements sont très irrégulièrement payés. L'Association invite les comités locaux à tenir des assemblées le même jour dans toutes les capitales des provinces, puis à présenter leurs vœux aux autorités scolaires et en même temps à les transmettre par télégramme au roi, au chef du ministère, à la Chambre des députés et au Sénat.

Divers. — *Le problème de l'enseignement postscolaire.* — M. J. Zeirys, de Berlin, étudie dans les *Documents du progrès* les résultats de l'enseignement postscolaire en Allemagne. Il montre que les Écoles de perfectionnement (Fortbildungsschulen) sont les plus populaires de l'empire, parce qu'elles ont mieux résisté que les autres à toutes les tentatives faites pour les asservir à l'Église. En Prusse, il n'y a plus que 31 p. 100 des futurs artisans et 44 p. 100 des futurs commerçants qui soient encore privés de tout enseignement postscolaire. Ce qui importe le plus, en ce moment, c'est de faire profiter de cette instruction la jeunesse féminine.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'Éducateur, 21 et 28 septembre, 5 octobre. — *Les principes philosophiques de la Pédagogie.* — Cette vigoureuse analyse, due à la plume exercée de M. F. Guex, du récent ouvrage de MM. Parisot et Martin sur *les Postulats de la Pédagogie*, mérite d'être signalée pour lecture. Elle offre une vue d'ensemble très précise et très claire, et comme une sorte de conciliation dans un plan supérieur aux divergences et aux contradictions, des principaux systèmes d'éducation que le XIXe siècle a vu naître.

12 octobre. — *Un nouveau livre sur l'Éducation des tout petits.* — Nous avons signalé ici même l'œuvre si intéressante entreprise à

Rome par Mlle la doctoresse Maria Montessori sous le nom de *Casa dei Bambini*. Le livre dont il est question dans cet article est celui même que Mlle Montessori vient de publier (chez Delachaux et Niestlé, à Neuchâtel) pour faire connaître en même temps l'organisation détaillée de son œuvre et les principes d'éducation enfantine que deux années d'expérience lui ont révélés. — Ceux-ci semblent être avant tout « le respect de la liberté et de l'individualité de l'enfant, l'éducation musculaire et l'éducation des sens considérée comme base de l'éducation intellectuelle, l'importance primordiale de l'auto-éducation qui résulte pour l'enfant de la répétition spontanée d'un mouvement, d'une expérience ». — De telles idées ne sont assurément pas neuves, puisqu'elles forment le fond même de la doctrine frœbélienne appliquée partout, avec plus ou moins d'habileté et de bonheur, dans les écoles maternelles. Mais Mlle Montessori « les a saisies avec une clarté et une vigueur telles qu'elle les a pour ainsi dire repensées et redécouvertes elle-même; elle a le mérite surtout de leur avoir donné une application originale et une expression scientifique par laquelle elle leur conquerra de nouvelles sympathies. Sur bien des points, le vieil idéaliste allemand et la femme de science moderne sont arrivés par des chemins différents à des résultats quasi identiques »; aussi la « méthode Montessori » apparaît-elle un peu comme « la justification scientifique des instructions de Frœbel ». — Le signataire de l'article donne une idée de cette méthode en montrant en particulier comment la *Casa dei Bambini* comprend la liberté de l'enfant et l'éducation des sens. Et cette analyse fait préjuger favorablement de l'intérêt qui doit s'attacher, pour tout esprit préoccupé des problèmes de la première éducation, à la lecture du livre même de Mlle Montessori.

9 novembre. — *Lausanne. Une nouvelle institution.* — Institution très modeste, mais qui, soutenue et développée, pourrait rendre de réels services au point de vue social. Il s'agit d'une œuvre fondée par la section lausannoise de la « Ligue suisse des femmes abstinentes » en vue de *distribuer du lait* aux enfants délicats et nécessiteux des classes enfantines de la ville. Les initiatrices avaient été frappées de voir que les « petits » étaient, sous tous les rapports, moins favorisés que leurs aînés des classes primaires qui bénéficient depuis nombre d'années des cuisines scolaires, classes gardiennes colonies de vacances, écoles de la Forêt. Rien n'existait encore pour les classes enfantines dont Lausanne est pourvue cependant depuis plus de quinze ans. — Mais, observe le rédacteur de l'*Éducateur*, « on commence à comprendre que c'est précisément avec la première enfance qu'il faut de la vigilance et de la prudence. Que d'enfants rachitiques, anémiques, scrofuleux, qui, mieux dirigés et mieux soignés à l'âge de la croissance, eussent donné des jeunes filles, des jeunes gens forts et robustes au lieu d'aller grossir l'armée des tuberculeux! La distribution de lait dans les classes enfantines aura

comme premier effet de fortifier l'enfant, et comme second effet elle apprendra aux enfants — et, par eux, *aux parents* — que le lait est pour les petits la boisson par excellence. » Le succès ne pourrait-il pas aller un peu plus loin encore? Jusqu'à détourner les mères de donner à leurs petits des *boissons alcooliques*? Peut-être jusqu'à mettre quelques pères en garde contre les dangers de l'habitude d'aller au cabaret.

H. Mossier.

Russie.

Un musée pédagogique a Kieff. — Nous avons reçu la communication suivante : « Un Musée pédagogique officiel, qui portera le nom de Musée du Tsarévitch Alexis, va être inauguré à Kieff. Fondé et organisé par l'arrondissement scolaire de cette ville, il fait partie des institutions qui en dépendent.

« Cette nouvelle institution est appelée à étudier les théories pédagogiques, à les approfondir, et à apporter toutes les améliorations et tous les perfectionnements possibles à ce qui constitue la vie scolaire. De plus, elle s'efforcera de répandre les connaissances scientifiques parmi le peuple et la jeunesse des écoles, par des conférences populaires, des expériences scientifiques, etc.

« Pour réaliser ce programme, le Musée pédagogique possède une collection de tableaux muraux pour l'enseignement des sciences et des langues suivant la méthode directe, une vaste salle pour toutes sortes d'expositions, une bibliothèque pédagogique, une salle de lecture gratuite, des laboratoires qui seront mis à la disposition des professeurs spécialistes, et un auditoire pouvant contenir 720 personnes. »

Le 1er congrès russe de l'éducation familiale. — Le 12-19 janvier 1913 se tiendra à Saint-Pétersbourg le 1er Congrès russe de l'éducation familiale, organisé sur l'initiative de la revue russe *l'Éducation et l'Enseignement*.

Le Congrès se propose d'envisager d'une manière très large la question si vaste, si complexe, de l'éducation familiale, de résumer les contributions du passé à l'étude de l'âme et du corps de l'enfant et de tracer la voie aux recherches ultérieures.

Son programme sera le suivant :

1. La famille au point de vue de l'éducation;
2. Étude scientifique de l'enfant;
3. Education physique;
4. Éducation morale, esthétique et intellectuelle;

5. L'Enseignement dans la famille;

6. Organisations sociales pour l'éducation et la protection des enfants.

Les personnes qui désireraient prendre part à ce congrès ou à l'exposition scolaire qui l'accompagnera pourront s'adresser soit au président du comité d'organisation, M. le professeur Kaptereff, soit au vice-président, M. N. Almedinguen (Javritschskaja, 27, Saint-Pétersbourg).

Elles trouveront d'ailleurs tous renseignements utiles auprès de Mme Rouser, 27, rue Oudry, à Paris.

Finlande.

Neuphilologische Mitteilungen, organe de l'association néophilologique d'Helsingfors. — N° 6, 1912. *Une expérience de méthode directe.* — Nous traduisons sans commentaire :

« Sur l'invitation de l'Association des néophilologues finlandais, le professeur Simonnot, de Paris, expérimenta à Helsingfors, du 8 au 15 septembre de cette année, la méthode en usage dans les écoles françaises pour l'enseignement de la langue allemande. 170 professeurs, dames et hommes, assistèrent aux leçons qui furent données dans six établissements secondaires, pendant les classes habituelles. Les leçons du professeur Simonnot eurent un succès extraordinaire. Avec un tact pédagogique parfait, il sut captiver l'intérêt des élèves aussi bien que des auditeurs. En deux cycles de leçons de trois heures par classe, il réussit par une méthode achevée à délier les langues des élèves, à enrichir progressivement leur vocabulaire, et à leur inculquer les notions grammaticales fondamentales. Le cours s'adressait à des élèves de tout âge. Nul doute que le professeur Simonnot n'ait contribué puissamment à l'introduction de la Méthode directe dans nos écoles. Ses conférences en allemand sur la Méthode directe seront publiées dans les *Neuphilologische Mitteilungen.* »

Revue de la Presse.

L'Éducation, septembre. — Nous ne pouvons que signaler — la place nous faisant défaut pour les résumer — plusieurs articles intéressants que contient ce numéro de l'*Éducation* : *Ce qui reste de J.-J. Rousseau*, par M. L. Dugas ; l'*Imagination chez nos tout petits*, par M. Jacquard ; *M. Marcel Prévost éducateur*, par M. J.-L. Léda ; *une Méthode naturelle d'éducation physique*, par le Dr L. Maupin.

Revue des Pyrénées, 3e trimestre 1912. — A. Benoist, *A propos de la crise du français.* — Dans cet article, M. A. Benoist, recteur de l'Académie de Montpellier, examine et critique quelques-uns des ouvrages qui ont été publiés depuis deux ou trois ans à propos de la « crise du français » : recueil des conférences du Musée pédagogique en 1909, *La Classe en français*, *De la Méthode littéraire*, par M. Bézard, *Le français de nos enfants*, par MM. Weill et Chénin, tous livres qui, à leur heure, ont été signalés ici même. La critique de M. Benoist traite les novateurs sans complaisance, mais non sans modération : son grand grief contre eux, c'est que leurs réformes auraient pour résultat de faire de l'enseignement secondaire soit un enseignement supérieur prématuré, soit un enseignement primaire prolongé. M. Benoist estime qu'il doit rester ce qu'il fut jusqu'à ces derniers temps, c'est-à-dire « à la fois une initiation générale aux choses de l'esprit et une préparation à l'enseignement supérieur ».

Revue générale des sciences, 30 octobre. — A. Bel, *L'enseignement primaire des indigènes algériens en 1912.* — Après avoir rappelé comment l'enseignement primaire des indigènes en Algérie fut organisé par le programme de 1892, l'auteur expose à grands traits ce qu'est l'organisation nouvelle qui a été inaugurée par le programme de 1908. Il se montre très favorable à la réforme accomplie, et croit qu'on a de sérieuses raisons pour espérer qu'elle donnera d'heureux résultats. Voici comment il conclut : « On peut dire de notre enseignement indigène algérien qu'il possède, grâce à ses programmes et au personnel chargé de leur application, tout ce qu'il faut pour ne pas arracher l'indigène à la terre où à l'atelier, pour ne pas faire trop de « déclassés », mais, bien au contraire, pour élever le niveau matériel des jeunes générations ».

La Revue, 1er novembre. — D. Lowenthal, *Un péril national. La dépopulation.* — En signalant, après tant d'autres, ce péril national, le docteur Lowenthal nous apprend qu'il ne date pas d'hier, mais que, dans notre pays, la natalité baisse depuis tantôt deux siècles : longtemps avant Malthus, le malthusianisme était déjà pratiqué. Aussi M. Lowenthal n'est-il pas disposé à croire qu'il se puisse trouver un rapport, une connexion « entre la religion, la politique d'une part, et la dépopulation de l'autre ». Quant aux remèdes qu'on a jusqu'ici proposés pour enrayer le mal, il pense qu'ils resteront tous inefficaces « contre l'atavisme bisséculaire des adeptes de la prudence parentale ». A son sens, les efforts doivent tendre moins à augmenter la natalité qu'à réduire notre mortalité excessive. « C'est, dit-il, dans la lutte incessante contre les maladies évitables et la mort prématurée qu'est le salut. »

Revue bleue, 9 novembre. — Roques de Fursac, *Débilité mentale, alcool et revolver.* — En France, un faible d'esprit peut, tout à son aise, s'empoisonner d'alcool, puis, devenu fou sous l'influence du poison, se procurer sans difficulté le revolver avec lequel il tuera un homme normal et utile. « La société, dit M. Roques de Fursac, s'excusera en invoquant la liberté individuelle, la liberté du commerce de l'alcool et la liberté du commerce des armes. Sans doute. Mais la synthèse de toutes ces libertés réalise la liberté de tuer. »

La Revue, 15 novembre. — A. Moulet, *Autour de l'Éducation morale.* — On sait qu'au deuxième Congrès international d'éducation morale, qui s'est tenu à la Haye du 22 au 27 août, la discussion en séance publique fut, sinon étranglée, du moins étriquée, par un règlement qui n'accordait la parole aux divers orateurs que pour quelques minutes. Mais les travaux, communications, mémoires, etc., préparés en vue du Congrès, ont été recueillis et publiés en cinq volumes. M. Moulet considère que cette publication suffit pour assurer que le Congrès n'aura pas été sans résultat. Il ramène à deux doctrines la diversité des thèses qui y sont exposées : l'une, — celle des partisans de l'idée religieuse — est plutôt pessimiste, ne fait pas confiance à la nature humaine ; l'autre, — celle des partisans de l'idée laïque, — a de l'homme une conception plutôt optimiste. Loin de conseiller le moindre effort, elle exalte au contraire notre pouvoir moral. M. Moulet est persuadé que c'est cette dernière qui gagne chaque jour du terrain.

M. P.

Bibliographie.

Le romantisme en France au dix-huitième siècle, par Daniel Mornet. Paris, Hachette.

Ce que l'on reproche communément à la jeune école littéraire qui cherche à mettre dans ses recherches plus de précision, c'est de n'être point accessible au public. Qui lira, demande-t-on volontiers à propos de telle ou telle thèse récente, qui lira ces livres pesants, chargés de notes, et comme bourrés de fiches? A cette critique, le livre de M. Mornet vient répondre aujourd'hui.

Les résultats de plusieurs années de travail, consignés dans des études que les spécialistes connaissent bien, il les présente sous une forme non seulement facile, mais élégante et charmante. Rien qui choque l'œil à la première lecture; point de références au bas des pages; à peine une minuscule bibliographie à la fin du volume. Seize gravures, dont toutes sont curieuses et plusieurs remarquables, traduisent sous une forme sensible les idées abstraites. Il n'est point jusqu'au titre des chapitres qui ne soit alléchant : Première partie, l'*inquiétude romantique* : les premiers remous, les âmes vagabondes, les grands ébranlements de l'âme; Deuxième partie, *le lyrisme romantique* : les délices du sentiment, le fatal présent du ciel, les confidences; Troisième partie, *la poésie romantique* : de la critique philosophique à la critique du sentiment; la résistance du dogmatisme; l'échec des poètes. La forme enfin, dans son ensemble, est de nature à contenter les plus délicats.

Or, cette vulgarisation, ou, pour mieux dire, cette adaptation — car il reste toujours, dans le mot vulgarisation, une consonance fâcheuse et une nuance injuste — cette adaptation sert à faire passer dans les idées courantes une vérité qui est essentielle et qui pourtant n'est pas encore généralement admise. C'est que le romantisme, qu'on donne comme je ne sais quelle déviation, comme je ne sais quelle maladie étrangère à la race et venue un beau jour du dehors, a ses racines profondes dans le XVIIIe siècle; non pas même dans le XVIIIe siècle finissant, celui de Rousseau et de Bernardin de Saint-Pierre, mais dans tout le XVIIIe siècle. Si l'on veut continuer à faire son procès, ainsi qu'il a été de mode dans ces derniers temps, c'est désormais à cent cinquante ans de notre histoire littéraire qu'il faudra s'en prendre. Il ne faudra pas se contenter de frapper, fût-ce

à coups redoublés, sur quelques victimes ; il faudra contredire toute la poussée obscure qui engageait les prétendus précurseurs dans les voies nouvelles : un Rousseau, par exemple, ne faisant guère que traduire des lieux communs. Une notion plus juste des origines lointaines d'un grand courant intellectuel ; une vue plus sûre des rapports qui unissent la société et l'art ; un élément d'appréciation essentiel pour la connaissance du romantisme : voilà ce qui se dégage du livre de M. Mornet.

Dès lors, le procès est jugé. Il est relativement aisé de mettre sous une forme accessible à tous, lorsque le moment est venu, les vérités que des travaux patients, pesants, hirsutes, ont dégagées avec quelque lourdeur. Tandis que des constructions *a priori*, des développements oratoires, de la littérature creuse, qui donc fera jamais sortir une vérité

PAUL HAZARD.

La Bataille romantique, par Jules Marsan. Hachette.

M. Jules Marsan, professeur à la Faculté des Lettres de Toulouse, est connu des lettrés par un beau livre sur la *Pastorale dramatique en France à la fin du XVIe et au commencement du XVIIe siècle*. C'est une de ces thèses qui survivent longuement au doctorat et dont je dirais qu'elles se lisent toujours avec autant de plaisir que de fruit, si je ne craignais de compromettre M. Marsan parmi les érudits. Le livre présent nous transporte assez loin de Céladon et de Sylvie ; et pourtant il me sera bien permis de dire que j'y retrouve l'auteur et l'homme non seulement avec leur science très sûre, puisée directement aux sources, mais avec leur accent très personnel, et qui plaît, lorsqu'on est tranquille sur la solidité du fond : une pointe de sentiment çà et là, ou de raillerie. Voyez comment il parle (p. 86-87), avec une sympathie très indulgemment ironique, des Jeux floraux dont se pare encore sa bonne ville de Toulouse ; ou, p. 245-246, de la Provence et de la Méditerranée, dans ce chapitre, à la fois curieux et senti, sur Jules de Saint-Félix et la tradition latine dans le romantisme. Sa science parfois sourit : il manquerait volontiers de respect au grand Alexandre Soumet, que Saint-Valry nommait en tête des novateurs illustres :

Soumet, Victor Hugo, de Vigny, Lamartine.

Et ces noms — les autres — n'étaient pas si mal choisis. On ne saurait dire qu'il rende à la vie Guiraud, ce sous-Soumet, ni Ancelot, qui se croyait bonnement romantique et finit par n'y plus rien comprendre, ni ce précurseur de Nisard, le vicomte de Saint-Chamans, auteur de l'*Anti-romantique* et féal champion du goût français contre les Sismondi et les Schlegel. Mais il fait revivre, avec une malice sans méchanceté, Mme Sophie Gay, mère-impresario, et sa fille Delphine, la belle Muse qu'elle promène, présente, explique et ramène de salon en salon.

Avant tout, c'est de « la Bataille romantique » qu'il a désiré nous donner l'impression fraîche et comme la sensation vivante. Ce n'est pas un titre à effet; c'est l'indication exacte du point de vue où il s'est placé, du but qu'il a poursuivi — et atteint. Dans son avant-propos, l'auteur se défend de donner une histoire du romantisme et surtout de le définir : « Pour simplifier les choses, ces définitions *a priori* laissent de côté une bonne partie des faits, non pas les faits négligeables, mais les faits gênants. Elles imposent ainsi à l'histoire une rigueur logique qu'elle ne comporte pas. » Il y a, sans doute, les grandes œuvres, et les théories qui érigent en lois les audaces personnelles. Mais, de même que les systèmes naissent des œuvres qui s'imposent par le succès, les œuvres elles-mêmes ne sont que les points éclatants où aboutit toute une période de tâtonnements et de contradictions. Vite les critiques s'en emparent, généralisent et dogmatisent; plus vite encore les formules abstraites se substituent aux œuvres d'où l'on prétend les avoir dégagées, et c'est sur ces formules, hélas! que vit une bonne partie de notre jeunesse. Quel candidat à de modestes examens hésiterait devant cette question : qu'est-ce que la littérature romantique? Il n'aurait que l'embarras du choix entre dix formules des manuels. Et cependant M. Marsan hésite, car il sait que sur le sens exact de ces mots de « classiques » et de « romantiques » personne pendant longtemps ne s'est bien entendu avec son adversaire ni avec son voisin.

Que fera-t-il donc? Esquisser le tableau d'une bataille confuse? Spectacle amusant peut-être, mais qui, à force d'entasser les détails nouveaux, compliquerait le problème au lieu de le résoudre. Ce tableau pourra être instructif, mais seulement si, faisant abstraction de nos idées sur le romantisme, vu à distance, avec le recul de l'histoire, nous arrivons à le voir des mêmes yeux que l'ont vu les contemporains, ceux qui ont conduit la bataille et aussi ceux qui, plus ou moins consciemment, en ont été les acteurs subalternes, officiers entraînés et qui entraînent, sous-officiers qui forment le cadre de l'armée en campagne, soldats disciplinés ou aventureux. Et nous n'y arriverons que si nous pouvons vraiment assister aux marches et contre-marches des armées, aux déroutes comme aux victoires.

Le romantisme ne s'est pas développé en ligne droite, régulièrement, sans à-coups. Il n'a pas eu, dès le début, une doctrine, une orientation. Stendhal, par exemple, se dit romantique. En fait, il est l'héritier direct des écrivains du XVIIIe siècle, classique en plus d'une de ses préférences et de ses antipathies. La fameuse maxime dont il partage l'honneur avec d'autres : « La littérature est l'expression de la société » consacrera romantique tout ce qui est adapté aux mœurs actuelles. Et c'est ainsi que le théâtre de Scribe entrera dans la littérature romantique, avec un peu d'étonnement de s'y voir. Ce négateur de toute poésie qu'est Stendhal admirera fort peu Chateau-

briand, Lamartine, Vigny, sans parler de V. Hugo, qui fait, il est vrai, « correctement » les vers, mais dont la lecture, bientôt, nous cause une irrésistible envie de bâiller. Son romantisme critique et réaliste se rejoindra-t-il jamais au romantisme lyrique et idéal? On hésite d'abord à le croire.

Les maîtres du romantisme ne se connaîtront pas eux-mêmes avant qu'on leur ait obligeamment révélé leur vraie raison d'être, d'écrire et d'agir. Laissons Lamartine, « qui ne sait que son âme », et Vigny, qui est en marge du romantisme. Dans la préface des *Nouvelles Odes* (1823), Hugo déclare ignorer profondément ce que c'est que le genre classique et le genre romantique. Il est vrai qu'en 1826 déjà, dans la préface des *Odes et ballades*, il expose avec audace et netteté les idées romantiques essentielles. Il y a donc eu évolution, sinon conversion, progression à coup sûr, d'où l'intérêt sérieux et piquant de ce livre.

Mais *comment* l'école prendra-t-elle conscience d'elle-même, de ses aspirations et de sa force? Comment fondra-t-elle en une sorte d'unité, du moins provisoire, les écoles divergentes? Ceci n'apparaît pas aussi clairement quand on s'en tient au premier chapitre, sur l'*Origine du débat*, tout plein de petits faits opposés et de dissentiments minuscules. Les idées communes, les besoins communs qu'on distingue, ne frappent pas autant les yeux que les dissemblances évidentes entre le romantisme monarchiste et chrétien, romantisme de poètes ayant pour maître Chateaubriand, et le romantisme libéral, romantisme de prosateurs et de réalistes qui, sous l'impulsion de Stendhal, prépare les voies au Théâtre historique.

Quand on y regarde de plus près, cette distribution, morcelée en apparence, d'articles en chapitres, ne gêne plus pour voir les transitions, la suite progressive, et, pour tout dire, la composition de l'ensemble. Le « comment » est précisé par la *Muse française* (1823-1824), par le *Théâtre historique et le Romantisme* (1826-1830), enfin par l'*Unité romantique et le Cénacle* (1826-1830). Si l'on écarte le théâtre, si intéressant et important d'ailleurs, la *Muse française* et le *Cénacle* sont les étapes essentielles.

Organe officiel du premier groupement romantique, la *Muse française*, malgré sa brève destinée, marque un moment décisif dans l'histoire de l'école : « Quand la *Muse* cesse de paraître, l'école a pris conscience d'elle-même. » C'est un lever d'aurore charmant, mais indécis et qui ne laisse pas voir encore le relief de certaines physionomies, la banalité de certaines autres. M. Marsan peint avec une justesse délicate ce Victor Hugo jeune, simple, spontané, qui s'ignore presque, mais se sentira bientôt devenir dieu. Peut-être nous nous égarerions parmi tant d'articles, de préfaces, de polémiques, de pamphlets, s'il ne nous menait par la main jusqu'à l'idée générale qui simplifie tout : « Nous entendons communément, sous le nom de romantisme, des choses très diverses, — et successives. Pour pré-

ciser l'ordre de cette succession, pour marquer les divers moments, les chefs-d'œuvre ne suffisent pas. Ils déterminent l'avenir plus qu'ils ne révèlent le présent. Un recueil comme celui-ci a le mérite de nous faire connaître les aspirations vagues d'une génération. Il nous donne, si l'on peut dire, la moyenne poétique d'un temps, cette moyenne dont les grandes œuvres se dégagent, mais sans laquelle elles ne seraient peut-être pas ce qu'elles sont. »

Tout autre sera l'aspect du Cénacle. Vers 1824, les divergences qui maintenaient un véritable état de guerre entre les deux écoles romantiques, commencent à s'effacer. Quelques faits, dont le plus important est la disgrâce politique de Chateaubriand, rapprochent dans une opposition commune ses disciples de la *Muse* et les libéraux ; l'unité romantique se prépare et le Cénacle la réalise. Désormais l'ancien régime littéraire et l'ancien régime politique auront les mêmes ennemis. « L'école n'est plus une petite chapelle prudemment fermée : c'est un parti véritable, prêt à accueillir tous les concours, ennemi seulement de l'immobilité et de la routine. » Le parti classique est d'autant plus irrité qu'il se sent plus impuissant, et Baour-Lormian s'écrie :

Avec impunité les Hugo font des vers!

C'est à l'auteur des *Orientales* et des *Hernani* que vont les attaques les plus vives et les admirations les plus ferventes. Son appartement de la rue Notre-Dame-des-Champs est le quartier général du romantisme élargi. Hugo ne dédaigne pas de conquérir la province lettrée par une correspondance qui est « d'un grand manieur d'hommes ». Il exerce désormais l'autorité absolue d'un chef proclamé, d'un dieu encensé, et « il se considère comme investi d'une sorte de dignité officielle ». La préface de *Hernani* (1830) définit le romantisme, bien plus nettement qu'autrefois, « le libéralisme en littérature ». Mais aussi la doctrine se fait exclusive; le cercle s'ouvre à de nouveaux et inquiétants prosélytes ; les premiers et purs enthousiasmes se découragent et se flétrissent. Si l'école sait maintenant ce qu'elle veut, elle le sait trop. Après les premiers grands triomphes, elle va se corrompre, se dissoudre, et chaque grand écrivain s'isolera dans sa poursuite d'une gloire qui ne sera plus collective. Ce sera le crépuscule, mélancolique çà et là, du romantisme proprement dit, dont la jeunesse incertaine et la pleine maturité ont rempli le premier tiers du XIXe siècle.

Dans l'histoire ainsi conçue, deux figures de second plan ne retiendront pas moins l'attention peut-être que celle de l'*imperator* victorieux : ce sont celles des frères Émile et Antoni Deschamps. Beaucoup des lettres inédites qui sont ici publiées sont extraites des papiers d'Émile Deschamps. Ce fut le directeur véritable de la *Muse*, « intelligence bien française, ouverte à toutes les nouveautés, capable de tout comprendre », avec un absolu désintéressement de

soi. Ami toujours souriant, toujours sûr, il ignorera les rivalités et les brouilles qui ont séparé ses amis, il ne connaîtra pas les jalousies. Une lettre inédite de V. Hugo (1828) témoigne, par des éloges même un peu hyperboliques, quelle importance l'école attachait à ses traductions de Shakespeare. D'autres, tels que Vigny, louent avec chaleur son charmant esprit : « Il touche à toutes les idées, à tous les sentiments, presque à toutes les modes du vêtement de la pensée, et reste toujours Émile. » Les *Études françaises et étrangères* (1828) sont « une des œuvres décisives de l'école », dont la préface est le programme simple et mesuré, « le manifeste en poésie, comme la préface de *Cromwell* est son manifeste dramatique ». Bien des adeptes nouveaux ont été séduits par son élégance de tenue et d'esprit, apaisés et ramenés par sa grâce ingénieusement conciliante.

Il est rejoint plus tard par son frère Antoni, qui rapporte d'Italie sa traduction de la *Divine Comédie* : « Le silence même où il s'est tenu jusqu'ici, son visage expressif et tourmenté, son art sobrement personnel, tout est fait pour l'imposer à l'attention ; il est et il restera le poète *dantesque*. » M. Marsan symbolise en lui un autre aspect du romantisme. Il consacre un chapitre entier au portrait physique et intellectuel de cet étrange Antoni, hôte prochain de la maison de santé du Dr Blanche, où il ne mourut qu'en 1869, alors qu'Émile, pour parler comme leur ami Vigny, restait toujours Émile, la gaieté même, la possession de soi, l'esprit aimable et discret par excellence.

On s'attache à ces figures parce qu'elles sont moins familières. Hugo, Vigny, Lamartine appartenaient déjà, par droit de conquête, à MM. Ernest Dupuy et Zyromski, pour ne citer que nos *voisins* à M. Marsan et à moi. Son livre ne revient pas inutilement sur ce qu'ils nous ont appris, mais, tout en apportant, avec beaucoup de faits nouveaux, beaucoup de vues nouvelles, reconstitue la bataille et fait mouvoir les foules. Seul, le IVe chapitre (ce n'est pas un des moins considérables) n'avait pas encore été publié ; les autres ont été reproduits tels qu'ils avaient paru dans la *Revue d'Histoire littéraire* et la *Revue politique et parlementaire*. Il a bien fait de leur laisser leur forme première et plus libre. Nous avons beaucoup de livres systématiques, qui nous imposent leurs affirmations : plus rare est un livre qui nous dispose à les accueillir parce qu'il nous les offre avec une bonne grâce modeste, sans autre ambition que d'atteindre le vrai dans sa nuance la plus exacte et la plus fine.

FÉLIX HÉMON.

Le Réalisme du Romantisme, par Georges Pellissier. Paris, Hachette.

Durant la seconde moitié du XIXe siècle, et surtout dans les années qui ont ouvert le siècle où nous sommes, on a fait le procès du romantisme. Ce qu'on lui reproche essentiellement, c'est son inaptitude à rendre avec exactitude la vie ou la nature, c'est le « subjectivisme »

qui pénètre, dit-on, tout ce qu'il a produit. Pour mieux faire ressortir ces caractères dont on prétend le marquer, on lui oppose les écrivains de l'école classique de 1660, et on montre aussi comment, sous le second Empire, les représentants de l'école réaliste, Flaubert, Dumas fils, Leconte de Lisle réagirent contre lui, comment, après eux, le naturaliste Zola lui déclara violemment la guerre.

Résolument, M. Pellissier se fait l'avocat de la littérature romantique attaquée, et se donne pour tâche de réfuter les critiques qu'on élève contre elle : « Nous voudrions, dit-il, signaler ici ce que le romantisme renferme de réaliste, expliquer comme quoi les romantiques pouvaient, sans méprise, invoquer la nature contre leurs adversaires, non seulement contre les pseudo-classiques, mais contre les classiques du XVIIe siècle. » Et, dans cette première partie de son travail, de beaucoup la plus développée, il s'attache en effet à prouver que les romantiques, — en substituant le particulier au général, le caractéristique au beau, en cherchant à mettre dans leur langue et leur style non pas tant la rectitude, l'ordre et la noblesse que le relief, le mouvement et la couleur, en donnant à la versification une souplesse et une variété qui pussent lui permettre de s'adapter à toutes les formes de la vie, en rejetant dans tous les genres, lyrisme, drame, roman, histoire, critique, les modèles qui interceptent la vérité et la nature, les règles qui la contraignent, les préjugés et les conventions qui la faussent, — se rapprochèrent plus du réel que les maîtres du classicisme dont le mérite propre est d'avoir exprimé le vrai rationnel et typique.

La seconde partie de l'ouvrage qui, après cela, devait être de nécessité beaucoup plus brève, se borne à faire voir que Flaubert, Dumas fils, Leconte de Lisle, Zola lui-même, en dépit de leurs théories sur l'impersonnalité en littérature, sur la soumission à l'objet, furent des romantiques à leur corps défendant, qu'ils eurent beau faire, ils mirent de leur *moi* dans leurs œuvres, et donc que le « subjectivisme », tant honni chez les romantiques, ne saurait être évincé du domaine de l'art.

Vers la fin de son livre, M. Pellissier, en manière de conclusion, écrit les lignes suivantes : « Nos trois grandes écoles littéraires ont également prescrit d'imiter la nature; pourtant l'école romantique combattit l'école classique et l'école naturaliste combattit l'école romantique. Rien là d'étonnant. Le principe d'où elles partent toutes les trois est un principe relatif, approximatif; chacune l'applique à sa façon. Et, quoique les naturalistes l'appliquent avec plus d'exactitude, ils ne reproduisent point la nature telle quelle; ils l'altèrent en s'y ajoutant. L'art consiste précisément dans cette modification de la nature, chaque écrivain la modifiant selon la forme de sa sensibilité. Et, remarquons-le bien, chaque écrivain la modifie plus ou moins selon qu'il a plus ou moins de talent. »

Qu'est-ce à dire, sinon que le talent seul compte, que les écoles

littéraires n'ont d'existence que dans les formules de totalisation imaginées par les théoriciens et auxquelles le talent échappe toujours, et que, par conséquent, les discussions auxquelles elles donnent lieu pourraient bien, en définitive, n'être que de la logomachie?

Mais il n'importe : bien qu'il ait poursuivi un but peut-être illusoire, M. Pellissier a, en cheminant, fait quantité de remarques fines, de réflexions judicieuses, de rapprochements heureux; il a illustré ses développements de curieuses citations. Ceux mêmes qui ne goûteront pas le dessein général de son livre, y trouveront ainsi pourtant de quoi beaucoup apprendre et beaucoup retenir.

M. P.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

598

TABLE DES MATIÈRES
DU TOME LIX

La Pédagogie de saint Augustin, *Léo Perrotin* 1
La culture morale dans les écoles de filles, *Arthur Bauer* 16
L'Université de Salzbourg et ses cours de vacances, *Lucien Roth* 39
La réorganisation des écoles primaires supérieures en Prusse, *V.-H. F.* 52, 240
La « culture » et les primaires, *E.-L. Lepointe* 101
Discours de distributions de prix :
Le sentiment de la nature, *Druon* 113
Les enseignements de la nature, *Moussat* 121
La vie intime, *Favières* 125
Le sentiment de la beauté, *Bellet* 221
La vie provinciale, *Lefebvre* 227
Sur l'admiration, *Em. Duprat* 234
La Persévérance, *Nadaud* 238
Conseils aux jeunes filles, *Petit-Dutaillis* 327
Les Humanités modernes, *C. Chemin* 333
L'action et la culture, *André Fayolle* 343
Le devoir d'aimer, *Léonard Constant* 348
Faire penser les élèves par eux-mêmes, *Berrod* 351
La Peur, *Ernest Lavisse* 353
L'étude du dessin, *Rosenthal* 455
L'art et l'enfant, *Charles Brun* 457
Quelques réflexions sur la vie intime aux États-Unis, Mlle *M. Clément*. 128
L'Inspection primaire en France. Première période, de 1835 à 1850, *J. Gros* 143, 259
Schumann (Conférence faite à l'association des anciennes élèves du lycée Jeanne-d'Arc à Nancy), *Ch. Bohème* 167
Quelques idées pédagogiques et morales de Tocqueville, *Jean Giraud*. 201
L'enseignement de l'histoire (Extrait d'un rapport présenté au Conseil académique par M. *Pagès*, inspecteur d'Académie) 215
La réforme des écoles normales, *A. Gasquet* 301, 422
L'instruction des émigrants en Italie, *Maurice Roger* 360
La journée de l'écolier (Lettre à un ami), *Cl. Perroud* 401
La toute première éducation (observations et conseils), *Marcel Braunschvig* 416
Un collège barnabite aux XVIIe et XVIIIe siècles, *J. Alazard* 442
L'enseignement de la sténographie et de la dactylographie en France (communication faite au Congrès international de Madrid par M. *Rotival*, délégué du ministère de l'Instruction publique) 462

Une journée au bord du lac Champlain (Lecture faite par M. *Vidal de la Blache*, de l'Académie des Sciences morales et politiques, à la séance solennelle de l'Institut)..... 467
La notion « d'homme naturel » dans la pédagogie de Rousseau, *Francisque Vial*..... 501
L'enseignement élémentaire dans les lycées et collèges de garçons (Rapport adressé par M. *Jules Combarieu*, inspecteur de l'Académie de Paris, au Ministre de l'Instruction publique)..... 528
Langue écrite et langue parlée, *Georges Pellissier*..... 541
Les prix de Vertu (Extrait du rapport lu par M. *Alexandre Ribot* à la séance publique annuelle de l'Académie Française)..... 549

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Une page d'histoire locale, Puteaux, p. 67. — Sujets de compositions donnés, en 1912, aux examens du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, p. 70. — Le monument de Louis Ratisbonne, p. 74. — Le monument de La Faloise, p. 75. — 2e Congrès international d'éducation morale, p. 78. — Congrès pour l'avancement des Sciences, p. 79. — Pour la langue française, p. 79. — Le matériel scientifique d'une école primaire supérieure. Heureuse initiative d'un professeur, p. 178. — Un vœu du Conseil général du Gard, p. 180. — Le monument J. Cavé, p. 181. — Le monument Fernig, p. 183. — La chambre de l'hôte, p. 185. — Réglementation de l'examen annuel de l'instruction primaire des conscrits (décret du 8 septembre 1912), p. 388. — Avis relatif aux épreuves d'histoire et de géographie du concours d'admission aux écoles normales supérieures d'enseignement primaire (section des Lettres), en 1913, p. 391. — Avis relatif aux épreuves d'histoire et de géographie de l'examen du professorat des écoles normales (ordre des Lettres), en 1913, p. 392. — Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires de l'enseignement secondaire. Sujets de compositions donnés au concours de 1912, p. 392. — Sujets de compositions donnés à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales. Session de 1912 (aspirants et aspirantes), p. 395. — Le travail en classe, p. 399. — A de jeunes Français, p. 476. — L'éducation morale, p. 478. — L'histoire locale, p. 480. — L'installation matérielle des écoles, p. 481. — Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales, p. 483. — Sujets de compositions donnés à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire (Session de 1912. Aspirants et aspirantes), p. 484. — Sujets de compositions donnés à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles (Session de 1912), p. 484. — Une exposition de l'éducation physique, p. 484. — La maison universitaire Guyau, p. 485. — Cours et conférences sur la législation et l'administration de l'enseignement primaire, p. 486. — IVe Congrès international de l'éducation populaire, p. 486. — Bibliothèque, Office et Musée de l'Enseignement public (Musée pédagogique). Compte rendu de l'exercice 1911-1912, p. 567. — Sujets de compositions donnés à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité. Session de 1912, p. 574. — Ecole des Hautes-Études sociales. Conférences de 1912-1913, p. 576. — Conférences d'Auteuil, p. 577. — Nos enfants à l'étranger, p. 577. — Ligue populaire du cinéma scolaire, p. 578.

A travers les périodiques étrangers, p. 80, 187, 287, 487, 579.

Revue de la presse, p. 191, 587.

Bibliographie.

Les sciences de la nature en France au XVIIIe siècle, par *D. Mornet* (Félix Hémon), p. 92. — Le ciel et l'atmosphère, par *L. Houllevigue* (A. V.), p. 95. — Réglementation de l'hygiène scolaire, par *G. Lamy* et *L. Gobron* (J. L.), p. 97. — Chateaubriand, par *Jules Lemaître* (M. P.), p. 195. — L'Élève Gilles, par *André Lafon* (M. P.), p. 199. — La politique à Saint-Gengoult, par *Gabriel Maurfère* (A. W.), p. 200. — Dante, introduction à l'étude de la *Divine Comédie*, par *Henri Hauvette* (Paul Hazard), p. 297. — Histoire de la littérature française classique. Le XVIIe siècle, par *Ferdinand Brunetière* (M. P.), p. 298. — Bulletin de législation scolaire, p. 300. — Lamartine (Collection des Grands Écrivains français), par *René Doumic* (M. P.), p. 499. — Guide pratique pour la construction des écoles, par MM. *Leray* et *Labeyrie* (J. L.), p. 500. — Le romantisme en France au XVIIIe siècle, par *Daniel Mornet* (Paul Hazard), p. 590. — La bataille romantique, par *Jules Marsan* (Félix Hémon), p. 591. — Le réalisme du romantisme, par *Georges Pellissier* (M. P.), p. 595.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.